PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
Nr. 1 POZNAŃ, 5 STYCZNIA 1927 ROK VI

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: POZNAŃ, UL. RÓŻANA Nr. 4-a

TREŚĆ:

Przedpłata

na I kwartał styczeń—marzec	I półrocze styczeń—czerwiec	cały rok styczeń—grudzień
(Nr. 1—6)	(Nr. 1—12)	(Nr. 1—26)
4,50 zł	9,00 zł	15,00 zł

Na odcinkach przekazów pieniężnych prosimy zaznaczyć cel wpłaty (np. prenumerata nowa, zaległość, luźne N-ry, okładka itp.) oraz dokładnie podać adres (szczególnie urząd pocztowy oddawczy, doręczający korespondencje).

Nowych Abonentów prosimy dopisać na odcinkach: nowa prenumerata.

P. K. O. 202 920. *Administracja Przyjaciela Szkoły.*

PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr. 1 5 STYCZNIA 1927 ROK VI

Pięć lat mija od chwili wydania pierwszego zeszytu „Przyjaciela Szkoły."

Od zarania swego istnienia „Przyjaciel Szkoły" nie chciał być organem jednej tylko ziemi, jednej dzielnicy. Już w pierwszem półroczu —1922— wydawnictwo zaczęło zjednywać sobie zwolenników na terenie sąsiednich województw, a dziś niema miasteczka lub powiatu, na odległych nawet Kresach Wschodnich, gdzieby nie znano „Przyjaciela Szkoły", który przychodzi, by pouczać — pobudzać — pokrzepiać. Nigdy też nie wyróżnialiśmy spraw miejscowych przed innemi.

Po ukończeniu pierwszego pięciolecia czasopisma wydajemy zeszyt niniejszy jako pamiątkowy, poświęcając go szkolnictwu miasta Poznania.

Pragniemy bowiem przedstawić szerszemu ogółowi nauczycielstwa organizację, rozwój i obecny stan szkół miasta Poznania: powszechnych i wydziałowych. Dane statystyczne oraz ilustracje zawdzięczamy życzliwości miejskich władz szkolnych, obszerny szkic historyczny napisał, p. inspektor szkolny miasta Poznania, a część kosztów, wynikających z powiększenia objętości zeszytu i ozdobienia go licznemi rycinami, przejął na siebie Magistrat stołecznego miasta Poznania, za co składamy Wszystkim, którzy się przyczynili do wydania niniejszego zeszytu pamiątkowego, na tem miejscu serdeczne wyrazy podziękowania.

SZKOLNICTWO MIEJSKIE W POZNANIU.

Szkoła polska powszechna wyrosła w Poznaniu z szkoły miejskiej albo samorządowej za czasów byłego zaboru. Mimo, że ta szkoła była niemiecka i służyła celom germanizacyjnym, a ówczesne władze miejskie nieraz nawet wyprzedzały życzenia rządu pruskiego, to szkoła ta wyrobiła w obywatelstwie zrozumienie dla potrzeb szkoły i celów, jakim szkoła powszechna służyć powinna. Dzięki temu zrozumieniu otoczyły polskie władze miejskie wspólnie z obywatelstwem polskiem od pierwszej chwili powstawania szkoły polskiej tę ważną placówkę wychowania przyszłych obywateli czujną i troskliwą opieką.

Nad kolebką powstającej polskiej szkoły w Poznaniu, stanął mąż tej miary, co pierwszy prezydent polski w Poznaniu śp. Jarosław Drwęski. Jego staranności, wszechstronnemu zrozumieniu zadań i potrzeb szkoły polskiej, zawdzięczają miejskie szkoły tak szybką i sprawną zmianę w duchu polskiem, że się mogło 1 maja 1919 roku zdawać, jakoby szkoły te już dawno były polskie. Braki zaś w nowo powstającej szkole były wielkie, potrzeby rosły, ale Magistrat i Rada Miejska nie szczędziły kosztów, aby mimo trudnych warunków finansowych zaopatrzyć szkoły we wszelkie pomoce szkolne. I także w obecnym prezydencie p. Ratajskim znalazły miejskie szkoły szczerego i niestrudzonego rzecznika. Tak samo decernenci szkolni w Magistracie, panowie wiceprezydent Dr. Kiedacz i radca Kultys, położyli na tem polu wielkie zasługi.

Władze miejskie miały bowiem prawo wyboru, powoływania i zatwierdzania nauczycieli miejskich szkół i spełniały ten obowiązek z wielką pieczołowitością ku zadowoleniu władz, obywatelstwa i szkoły. Od 1 września 1923 r. wprawdzie przejęło mianowanie nauczycieli w szkołach miejskich Kuratorjum Okręgu Szkolnego Poznańskiego, ale Magistrat i Rada Miejska z tą samą troskliwością otaczają szkolnictwo miejskie, jak dawniej i tylko dzięki tym władzom szkoły miejskie mają dobre pomieszczenie i posiadają takie pomoce naukowe i w tej liczbie, że wiele szkół wyższych podobnych urządzeń wykazać nie może. Władze państwowe nie są w możności tak licznym potrzebom uczynić zadość nawet w skromnej mierze, więc też należałoby władzom autonomicznym pozostawić większy wpływ na szkołę, której rozwój i uposażenie na tem tylko zyska.

Szkoły polskie w Poznaniu pod wielu względami przewyższają co do rozwoju i uposażenia szkoły z czasów zaborczych. Nietylko, że się władze miejskie troszczą o zewnętrzną szatę szkół, ich otoczenie, o czystość i porządek w budynkach, ale i wewnętrzna strona zyskała na wartości i estetyce. Idąc korytarzami wielu szkół, to tak jakbyśmy się przechadzali w galerjach obrazów. Młodzież szkolna, czy to przechodząc i wychodząc ze szkoły, czy przechadzając się w słotne dni po obszernych korytarzach, widzi typy ludowe z różnych stron Polski, podziwia polskie krajobrazy, królów, sławnych wodzów, poetów i poetki oraz mężów nauki dawnej i teraźniejszej Polski. W przybory i pomoce nauki szkolnej każdego przedmiotu są szkoły i dzieci dzięki szczodrej ręce władz miejskich sowicie zaopatrzone. Niektóre szkoły posiadają dobrze i praktycznie urządzone pracownie do przyrody żywej, fizyki i chemji, jak np. I i IV szkoła wydziałowa i II szkoła powszechna, z których korzystają bliższe inne szkoły, a wszystkie już zapoczątkowały podobne pracownie, tak że w niedługim czasie każda szkoła będzie posiadała własną pracownię.

Szkoły chłopców bez wyjątku posiadają pracownie slöjdu, w których młodzież pod umiejętnem kierownictwem skrzętnie i chętnie pracuje, przygotowując się do pracy w przyszłem życiu. Dziewczęta zaś wyższych klas przygotowują się w wzorowo urządzonych kuchniach do ich istotnego przyszłego zawodu: same kupują na rynku, czy w składach towary, poznają ich cenę i wartość, same potem gotują, myją, czyszczą, piorą i prasują, a na święto pieką sobie pierniki i inne pieczywo. W jesieni uczą się, jak można sobie na zimę przygotować tanim kosztem konserwy itp.

Przy każdej prawie szkole jest ogródek szkolny, który dzieci letnią porą pod okiem nauczycieli i nauczycielek uprawiają i hodują w nich różne warzywa i rośliny potrzebne do nauki przyrody i tak zapoznają się naocznie z rozwojem życia w przyrodzie. W bieżącym roku szkolnym urządzi się ogródki dla czterech szkół na Jeżycach wraz z boiskiem. Będzie to urządzenie na wzór ogródków jordanowskich, bo i o fizyczne wychowanie młodzieży troszczą się władze miejskie. Wielka część szkół posiada albo obszerne dziedzińce, albo w pobliżu wielkie boiska, na których odbywają się gry i zabawy; zimową porą i w słotne dni służą temu celowi obszerne i celowo urządzone sale gimnastyczne.

Aby młodzież szkolną w wolnych chwilach odwieść od ulicy, gdzie ma zbyt wiele sposobności do demoralizacji, przedłożył miejski inspektor szkolny w Deputacji Szkolnej projekt, aby młodzież zwłaszcza latem zająć ćwiczeniami fizycznemi i pracą w ogródkach, zimą zaś urządzić w szkołach schroniska, w którychby młodzież mogła w ciepłych izbach odrabiać swe szkolne zadania a poza tem zająć się czytaniem, opowiadaniem itp.

Miejska Deputacja Szkolna projekt przyjęła jednogłośnie i należy się spodziewać, że i Magistrat i Rada Miejska chętnie się do tego przychylą i wyznaczą na ten cel potrzebne fundusze w budżecie miejskim. Władze te bowiem na cele społeczne dla młodzieży szkolnej poświęcają wielkie kwoty; dzięki im uboga młodzież nie siada głodna do nauki, bo we wszystkich szkołach otrzymuje rano przed nauką dostateczne ciepłe śniadanie. Przytem są czynni kierownicy szkół i nauczycielstwo, które dla dobra ubogiej młodzieży poświęca dużo wolnego czasu.

Nad zdrowotnością młodzieży i higjenicznemi urządzeniami szkół czuwają lekarze szkolni wraz z higjenistkami.

Wszechstronne te wysiłki podnoszą i zdrowotność wśród młodzieży szkolnej i przyczyniają się do podniesienia moralności wśród młodego pokolenia.

Poznań. J. Poprawski.

SZKOŁY POWSZECHNE DAWNIEJ A DZIŚ.

Na początku XIX stulecia posiadał Poznań trzy katolickie szkoły parafjalne: w Śródmieściu, na Św. Marcinie i na Św. Wojciechu; prócz tego mieli luteranie szkołę z trzema nauczycielami a kalwini osobną szkołę jednoklasową.

Rząd pruski założył w Poznaniu w r. 1805 seminarjum nauczycielskie, tam gdzie dziś mieści się zakład dla głuchoniemych. Przy seminarjum urządzono trzyklasową szkołę powszechną; także i przy katedrze otwarto szkołę parafjalną po zamknięciu szkół jezuickich i przekazaniu przez rząd biskupowi poznańskiemu budynków i dóbr pojezuickich. Do parafjalnej szkoły przy katedrze uczęszczali tylko chłopcy w wieku od 6 do 15 lat; uczyli w niej klerycy, a w szkole przy seminarjum nauczycielskiem udzielali nauki seminarzyści. W r. 1805 było w Poznaniu dzieci należących

do szkół powszechnych 1267, z tych uczęszczało do szkół tylko około 500. W szkole luterskiej było zapisanych 139, w szkole kalwińskiej około 50 dzieci, reszta należących do szkoły chodziła do szkół katolickich.

W następnych dziesiątkach lat statystyka nie podaje szczegółów odnoszących się do szkolnictwa. W r. 1836 sprzedał (prawdopodobnie) Magistrat budynek szkolny na Św. Wojciechu fiskusowi wojskowemu, który na tym gruncie wzniósł wały forteczne. W tym czasie było na Św. Wojciechu 202 dzieci katolickich i 199 ewangelickich zobowiązanych do nauki szkolnej, ale w rzeczywistości chodziło do szkoły tylko 183 dzieci.

Władze miejskie zamierzały na przedmieściu Św. Wojciecha wybudować szkołę bezwyznaniową (symultanną), czemu się jednakże ówczesny ks. arcybiskup Dunin sprzeciwił, a naczelny prezes regencji Flottwell Magistratu nie poparł. Aby przecież zamiar swój przeprowadzić, ustanowiły władze miejskie przy tej szkole jednego nauczyciela ewangelika, przeciw czemu proboszcz Św. Wojciecha ks. Urbanowicz wniósł protest. Nie wiele to pomogło bo minister Eichhorn krok Magistratu uznał za słuszny, ponieważ w r. 1843 liczył Poznań 15 900 katolików i 9800 ewangelików. Katolicy mieli wówczas 4 szkoły o 8 klasach, a ewangelicy 3 szkoły o 5 klasach. Stosunek klas odpowiadał liczbie ludności każdego wyznania. Do szkół katolickich uczęszczało 538 dzieci, do ewangelickich 393 dzieci; była to niestety tylko trzecia część dzieci w wieku szkolnym.

Prócz szkół wyznaniowych istniały jeszcze w mieście 4 szkoły symultanne z 8 klasami, w których liczba nauczycieli katolickich równała się liczbie nauczycieli wyznania ewangelickiego. Symultanne szkoły, założone między rokiem 1836 a 1850, później zamieniono na wyznaniowe (około roku 1850).

W r. 1867 wybrała Rada Miejska na pierwszego burmistrza Kohleisa, byłego sędziego w Odolanowie. Nowy burmistrz zajął się bardzo szkolnictwem miejskiem, ale dążył wszelkiemi sposobami do tego, aby szkoły miejskie miały charakter symultanny, w czem go bardzo popierał rząd pruski. W czasie, w którym Kohleis został pierwszym burmistrzem, posiadał Poznań następujące szkoły trzyklasowe:

A. szkoły katolickie:

1. ćwiczeniówka w seminarjum nauczycielskiem, do której uczęszczały dzieci ze Śródki i Ostrówka;
2. szkoła na Chwaliszewie, której kierownikiem był Samietz, Górnoślązak-Niemiec;
3. szkoła przy ul. Wrocławskiej l. 16, kierownik Kiliński, nauczyciel Cynka,
4. szkoła za Bramką, kierownik Grafstein, nauczyciel Hozakowski; tę szkołę przeniesiono później także na ul. Wrocławską i jej kierownikiem mianowano p. Cynkę;
5. szkoła na Św. Marcinie; kierownik Rakowicz, nauczyciel Modrzyński;
6. szkoła na W. Garbarach; kierownik Więżewski, nauczyciele Ogórkowski i Foerster.

B. szkoły ewangelickie:

1. na Małych Garbarach;
2. na Św. Marcinie;
3. na ul. Szkolnej zwaną Psią;
4. na Chwaliszewie.

C. Szkoła symultanna garnizonowa.

Prócz tych jedenastu szkół była dwunasta szkoła: żydowska przy ulicy Żydowskiej.

Za nadburmistrza Kohleisa zamieniono trzyklasowe szkoły na sześcioklasowe, z początku wyznaniowe. Katolickie sześcioklasowe szkoły były:

1. na Małych Garbarach pod kierownictwem Kilińskiego,
2. na Wrocławskiej, kierownik Cynka i
3. na Chwaliszewie, kierownik Samietz.

Nadto były jeszcze w mieście dwie sześcioklasowe szkoły ewangelickie.

Te sześcioklasowe szkoły przetrwały do roku 1873.

Nadburmistrz Kohleis, poparty większością Rady Miejskiej i ówczesnej regencji za ministra Falka, dążył do stworzenia w Poznaniu szkół symultannych i dokazał tego tak, że na Wielkanoc 1373 r. utworzono trzy wielkie sześcioklasowe szkoły symultanne z klasami równoległemi. Takie szkoły otwarto na Małych Garbarach, na ulicy Wszystkich Świętych i na Chwaliszewie pod Krakusem.

Za tę gorliwość w stworzeniu szkół symultannych mianowała regencja Kohleisa powiatowym inspektorem szkolnym, którą to godność piastował do śmierci tj. do r. 1883. Od tego czasu mianował rząd zawodowych inspektorów szkolnych, a pierwszym był Lux, gorliwy germanizator ludności w gminach podmiejskich. Większość tej ludności przywędrowała do nas z Bawarji, a że się wśród tubylczej polskiej ludności czuła dobrze, więc się spolszczyła i inspektorowi szkolnemu nie udało się ludności tej napowrót zniemczyć. Od roku 1867, w którym Kohleis utworzył w Poznaniu sześcioklasowe szkoły, wzrosła liczba dzieci szkolnych z 2556 na 3535 w roku 1877. Dotychczasowe budynki szkolne nie mogły pomieścić liczby dzieci, dlatego wybudował Magistrat w r. 1878 dwa budynki szkolne przy Św. Marcinie 35 i przy ul. Garncarskiej 7 i szkołę tę nazwał szkołą IV.

W następnych latach ludność w mieście wzrastała, a z nią także liczba dzieci, tak że władze miejskie zmuszone były otworzyć w r. 1885 V szkołę, którą wpierw umieszczono przy ul. Nowej w ciasnych, ciemnych pokojach; ale już w jesieni wynajął Magistrat dla tej szkoły dom od Braci Huggerów przy ul. Półwiejskiej 25.

Pomnażająca się z każdym rokiem frekwencja szkół zniewoliła Magistrat do budowy szkoły przy ul. Bydgoskiej 4 i dwóch szkół na dawniejszych łąkach Bernardyńskich, dziś I szkoły im. Władysława Jagiełły i II szkoły im. Stanisława Konarskiego. Teraz też szkołę z ul. Półwiejskiej przeniesiono na ul. Wszystkich Świętych. Kierownikami tych szkół byli wyłącznie Niemcy, początkowo brani z miejscowych kół nauczycielskich, którzy posiadali egzamin wydziałowy i rektorski. W dziewiątym dziesiątku zeszłego wieku zaczęto przez pewien czas powoływać na kierowników katolików Niemców z Górnego Śląska, którzy przecież stanowisko w Poznaniu uważali za przejściowe, za rodzaj przygotowania do wyższej karjery w szkolnictwie, dlatego też władze miejskie wnet porzuciły ten sposób wybierania kierowników szkół i wróciły do dawnego sposobu.

Wykład nauki od początku tak zwanej ery Falka (1872) odbywał się w języku niemieckim, dla dzieci polskich niezrozumiałym. W pierwszych latach tej ery zezwolono na udzielanie religji dzieciom polskim w języku ojczystym w czterech godzinach tygodniowo; prócz tego przeznaczono jeszcze dwie godziny na naukę języka

polskiego. Polacy przywykli do takiej szkoły tem bardziej, że władze i na publicznych egzaminach dozwalały na egzamin z religji i z polskiego języka, i każda klasa na końcu egzaminu deklamowała obok wiersza w języku niemieckim także i wiersz w języku polskim.

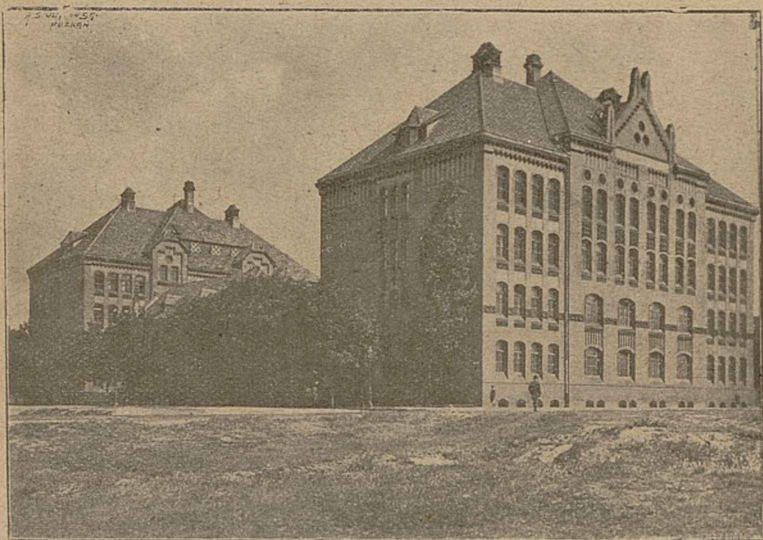
Rząd pruski chciał spróbować, czyby się nie udało jednym zamachem skreślić języka polskiego w szkole wogóle. W maju r. 1886 wydał dekret, mocą którego zaprowadzono na średnim i wyższym stopniu naukę religji w języku niemieckim, a naukę języka polskiego również usunięto. Była to próba niby zaskoczenia, jak się społeczeństwo polskie na to będzie zapatrywało. Dekret uderzył przecież w najżywotniejszą strunę wielkopolskiego społeczeństwa. Wszyscy Polacy bez różnicy stanu zrozumieli, że to zamach na najświętszy skarb narodu i rozpoczęli walkę w prasie, w sejmie, na wiecach i w szkole. Dzieci w szkole zachowywały się spokojnie, ale stanowczo biernie. Posłowie w sejmie wystąpili z tak ciężkiemi zarzutami wobec tej krzywdy rażącej i tak przekonywująco wykazali niedorzeczność rozporządzenia, że mieli poważną część opinji niemieckiej w sejmie po swej stronie. Rząd spostrzegł się wnet, że niedpowiednią wybrał porę do takich eksperymentów i po sześciu tygodniach męczarni polskich dzieci cofnął dekret. Wrócono do dawnego trybu nauki; zato zabrano się do urzędników Polaków i ich dzieci i zniewalano ojców, aby swe dzieci zgłaszali na naukę religji w języku niemieckim.

W dwa lata później skreślono z planu szkół język polski, ale nauki religji udzielano nadal w języku ojczystym. Kiedy ś. p. ks. arcybiskup Stablewski wstąpił na stolicę prymasowską, starał się usilnie o przywrócenie nauki języka polskiego w szkołach chociażby w tak szczupłym wymiarze, jak było przed rokiem 1888; ale rząd pruski na obowiązkową naukę nie zgodził się, zrobił ks. arcybiskupowi tylko to ustępstwo, że zezwolił na prywatną naukę w szkole w dwóch godzinach tygodniowo. Za prywatną naukę należało płacić i musiało to czynić obywatelstwo względnie rodzice dzieci szkół powszechnych, którzy na zbytek pozwalać sobie nie mogli. Płacili przecież podatki do kasy miejskiej, z których nauczycieli opłacano. Jakże można było żądać od tych rodziców, żeby za naukę ojczystego języka osobno płacili! Z temi zapytywaniami liczyła się może i regencja poznańska, gdy udzieliła pozwo-

lenia na prywatną naukę języka polskiego. Ale omyliła się. Ludność polska uboga ostatni grosz składała na ten cel. Potworzyły się komitety parafjalne pod przewodnictwem swych proboszczów, zamożniejsze obywatelstwo nietylko z miasta, ale i z prowincji nie poskąpiło datków na naukę w ojczystym języku. Nauka rozpoczęła się, a udzielali jej miejscy nauczyciele Polacy. Nie zlękli się ówcześni nauczyciele regencji, a tymczasem rząd spodziewał się, że komitety nie pozyskają odpowiednich nauczycieli do nauki: nie każdego byłby przecie rząd wpuścił do szkoły. Dzieci regularnie chodziły na naukę i pilnie się do niej przykładały, bo rodzice z wielką starannością śledzili naukę i postępy dzieci. Oby tak dziś czynili! Na końcu roku, na publicznych egzaminach, gromadnie zwiedzanych przez rodziców, wykazały dzieci dobre postępy. Nader pocieszającym, wprost rozczulającym był widok matek, które występowały obok swych dzieci, deklamujących pięknie wiersze patrjotyczne. Regencja, która przez poszczególnych rektorów szkół śledziła postępy dzieci i wyniki egzaminów, zażądała szczegółowych referatów o prywatnej nauce. Skutek był ten, że pozwolenie na naukę zaczęto utrudniać. To każdy rodzic musiał wnosić osobne podanie do rektora, to zakazano zadawania piśmiennych prac domowych, to z czasem zakazano i w czasie lekcyj piśmiennych prac, aż po kilku latach dla błahych powodów naukę w szkołach zamknięto zupełnie. Rozbudzona w tym kierunku działalność wśród społeczeństwa nie ustała jednakże. Znalazło się grono gorliwych o sprawę narodową Polek, które potajemnie we własnych domach gromadziły po kilka lub kilkoro dzieci i uczyły ich języka i historji polskiej. Grono pań zawiązało się w towarzystwo „Warta“ i mimo prześladowań oddawało się tej patrjotycznej pracy. Przewodnicząca „Warty“, p. Aniela Tułodziecka, nawet skosztowała z tej racji pruskiego więzienia.

Władze miejskie w rozwoju i urządzaniu szkół postępowały dalej. W r. 1898 zamieniono sześcioklasowe szkoły na siedmioklasowe, zaprowadzono w nich dla chłopców w 7 klasie naukę robót ręcznych w tekturze i drzewie, a dla dziewcząt naukę gospodarstwa domowego i gotowania w specjalnie na ten cel urządzonej kuchni. Dotąd miał Poznań 3 szkoły wydziałowe i 6 szkół powszechnych, prócz tego szkołę dla dzieci umysłowo upośledzonych.

W roku 1900 zaczyna się Poznań rozrastać: przyłączono do miasta najbliższe gminy podmiejskie: Wildę, Łazarz i Jeżyce. Z tego powodu liczba dzieci ogromnie wzrosła. Podczas gdy w r. 1899 liczba dzieci szkół powszechnych wynosi 6194, to po włączeniu przedmieść w r. 1900 podnosi się do 11492.



II szkoła powszechna *I szkoła powszechna*

Na władze miejskie spada trudne zadanie zorganizowania szkolnictwa w nowych częściach miasta. Zadanie to niełatwe, bo tylko na Wildzie i na Jeżycach były dwa nowoczesne budynki szkolne, reszta szkół to stare domy, które należało dopiero przerabiać, aby im nadać wygląd szkoły. Stworzono więc na Jeżycach szkołę VII i VIII, na Łazarzu IX, na Górczynie, który należał do Łazarza X, na Wildzie XI i XII.

Kiedy tak miasto zewnętrznie organizowało szkoły, regencja poznańska dążyła do tego, ażeby z nich znikły wszelkie ślady polskości. Nietylko, że już języka ojczystego dzieci nie uczono, ale i naukę religji musiały dzieci polskie od drugiego roku szkolnego pobierać w języku niemieckim. W pierwszym roku szkolnym pozostawiono naukę religji w języku polskim, ale i to nie we wszystkich szko-

łach. Największą pieczą w tym względzie otaczał rząd szkoły na Łazarzu, bo tam mieszkali przeważnie urzędnicy pruscy kolejowi i pocztowi. I Polacy między nimi musieli swe dzieci już w pierwszym roku szkolnym na niemiecką religię zgłaszać, bo inaczej to groziło im przesiedlenie w głąb Niemiec. Władze miejskie tolerowały i ułatwiały rządowi tę pracę, bo w miejsce Polaków, którzy albo zmarli, albo poszli w stan spoczynku, powoływał Magistrat nauczycieli



Korytarz VIII szkoły powszechnej. W głębi pokój kierownika.

Niemców z Zachodu, którzy tu na to przychodzili, aby zrobić karjerę. Na utyskiwania radnych Polaków odpowiadał Magistrat, że zgłaszający się Polacy nie mają tych kwalifikacyj, jakich miasto wymaga od nauczycieli. Stąd też poszło, że garstka Polaków nie wystarczała już na naukę religji w języku polskim nawet w pierwszym roku szkolnym i niejeden z nich musiał np. z Jeżyc wędrować na Wildę, aby tam odbyć jedną godzinę religji w języku polskim.

W ten sposób doprowadził rząd i władze miejskie do tego, że i w Poznaniu za wzorem wrzesińskim przyszło do strajku w r. 1906.

Sprawa wrzesińska była tak rozgłośna, że rodzice w wielu miejscowościach Wielkopolski zaczęli się burzyć na przymus nauki religji w języku obcym. Strajk w Poznaniu nie był tak głośny, bo był tylko bierny. Dzieci poskładały na katedrze nauczyciela otrzymane w szkole niemieckie książki do religji i oświadczyły spokojnie, że po niemiecku nie będą się modliły i nie będą religji po niemiecku odpowiadały. Władze szkolne nauczone doświadczeniem wrzesińskiem nie występowały wprawdzie z surowemi karami wobec dzieci, ale karały je za to aresztem szkolnym.

Wrzenie w szkole nie przeszkadzało, że po przyłączeniu przedmieść do Poznania liczba ludności stale wzrastała, a z nią także wymagania kulturalne, między któremi szkoła należała do pierwszych czynników. Władze miejskie nie szczędziły też kosztów, aby swe szkolnictwo postawić na wysokości. I tak zbudowano w r. 1911 szkołę pawilonową na Wildzie, którą nazwano XI, w dawnym zaś budynku pomieszczono szkołę XII. W r. 1913 nazwano szkołę w budynkach przy ul. Dąbrowskiego szkołą XIV, natomiast zaczęto w następnym roku na Łazarzu przy placu Ciętym budować nową szkołę o czterech pawilonach i nazwano ją szkołą XIII.

W roku 1913 rozpoczęto budowę szkoły XV przy Wielkich Garbarach. Tę budowę zaskoczyła wojna światowa, tak że ją wykończono z przerwami w czasie wojny.

Zaraz na początku wojny mianował rząd pruski ks. biskupa Likowskiego arcybiskupem. Ks. arcybiskup domagał się od rządu, ażeby przynajmniej naukę religji w szkole wykładano w języku ojczystym. Na to zgodził się rząd tylko częściowo i zezwolił na niższych stopniach na wykład religji w języku polskim. Przy urzeczywistnieniu sprawy okazał się znów brak polskich nauczycieli, bo młodszych powołano na wojnę, a starsi byli na emeryturze. Do tych więc zwrócono się, aby zastąpili siły potrzebne do nauczania w polskim języku.

* * *

W takim stanie zastał szkołę dzień 11 listopada 1918 roku.

W Poznaniu utworzyła się „Rada Robotnicza i Żołnierska.“ (Arbeiter- und Soldatenrat). Na czele jej stanęli Dr. Rydlewski, T. Matuszewski i A. Trachtmann. Ci trzej tworzyli Wydział Wy-



XV szkoła powszechna



Wnętrze klasy

konawczy (Vollzugsausschuss). Z ramienia tej władzy stanęli na czele szkolnictwa ks. kanonik Łukomski, obecny biskup łomżyński, p. prof. Łęgowski i p. Jan Suchowiak, wieloletni działacz na polu oświaty społecznej. Ostatniemu przypadł dział szkolnictwa powszechnego i seminarjalnego. Za pośrednictwem Wydziału szkolnego mianowała Rada Robotnicza i Żołnierska nauczyciela II szkoły wydziałowej dziewcząt, Jana Poprawskiego, doradcą szkolnym Miejskiej Deputacji Szkolnej i inspektora szkolnego na miasto Poznań, którym był wówczas Dr. Krausbauer. Miejska Deputacja Szkolna składała się prócz radcy sądu p. Węsierskiego z samych Niemców. Praca doradcy szła początkowo w tym kierunku, aby pozyskać nauczycieli i nauczycielki do nauki religji w języku polskim, a potem i dla języka ojczystego. Prócz nauczycieli emerytów, mieszkających w Poznaniu, zgłaszały się przeważnie panie z towarzystwa „Warty."

W pierwszych dniach grudnia 1918 r. zebrał się w Poznaniu Sejm Dzielnicowy z Wielkopolski, Pomorza i Górnego Śląska. Na sejmie tym wybrano jako najwyższą władzę polską Naczelną Radę Ludową, z której znów wyłoniła się Komisja Szkolna pod przewodnictwem ks. prałata Kłosa. Naczelna Rada Ludowa złożyła z urzędu nadburmistrza Dr. Wilmsa, a Rada Miejska, składająca się w r. 1918 z 10 Polaków i 50 Niemców, powierzyła urząd nadburmistrza Jarogniewowi Drwęckiemu, radnemu miasta i adwokatowi.

Z powodu wielkich mrozów i braku opału w grudniu 1918 r. dalej celem ułożenia tymczasowego programu, rozkładu lekcyj w języku polskim i skompletowania personału nauczycielskiego przedłużono wakacje Bożego Narodzenia od 12 grudnia do 30 stycznia 1919 r.

W styczniu 1919 r. ówczesny prezes regencji Dr. Celichowski zwolnił inspektora szkolnego Dr. Krausbauera z obowiązków, natomiast mianował rozporządzeniem z dnia 12 lutego 1919 r. p. J. Poprawskiego zastępcę inspektora na miasto Poznań; jego doradcą z niemieckiej strony był rektor Gutsche.

Rozporządzeniem naczelnego prezesa p. W. Trąmpczyńskiego z dnia 25 stycznia 1919 r. zniesiono rozporządzenie naczelnego prezesa z dnia 27 października 1873 r. oraz wszelkie zarządzenia pruskie, ograniczające język polski w szkołach. Zasadą naczelną

było: zapewnienie polskiej nauki jako podstawowej dla dzieci polskich, niemieckiej zaś dla dzieci niemieckich. Na skutek tego rozporządzenia uchwaliła Komisja Szkolna przy N. R. L. a za nią i Miejska Deputacja Szkolna podział szkół miejskich na polskie i niemieckie z dniem 1 maja 1919 r. Niemcy katolicy zażądali dla swego wyznania osobnej szkoły; tak samo i gmina żydowska domagała się dla dzieci wyznania mojżeszowego szkoły żydowskiej.

N. R. L. przychyliła się do tych żądań i Magistrat musiał się mimo opozycji niemieckich i niektórych żydowskich członków Deputacji Szkolnej na żądanie N. R. L. zgodzić. Na wniosek zastępcy inspektora szkolnego p. Poprawskiego przeznaczono dla polskich szkół dwie szkoły wydziałowe i jedenaście szkół powszechnych; dla szkół niemieckich dwie szkoły wydziałowe i cztery mniejsze szkoły powszechne; Niemcom katolikom oddano jedną szkołę, a szkołę żydowską umieszczono pierwotnie w prywatnym budynku.

W roku szkolnym 1918/19 miał Poznań w szkołach powszechnych — prócz wydziałowych — 19865 dzieci, a mianowicie 16203 polskich, 3605 niemieckich i 57 żydowskich. Nauczycieli w szkołach powszechnych było 438, a mianowicie 243 nauczycieli i 195 nauczycielek. Dzieci były podzielone na 378 klas; na klasę przypadało dzieci 52,5; na jednego nauczyciela 45,3.

Wśród 438 nauczycieli było około 60 Polaków i Polek, a potrzeba było około 300 nauczycieli i nauczycielek Polaków.

Zapyta się niejeden, co się stało z 378 nauczycielami niemieckimi. Potrzeba ich było w niemieckich szkołach około 180; resztę zatrudniano tylko częściowo, o ile możności do 14 godzin tygodniowo. Liczba Niemców malała z każdym dniem; tacy zwłaszcza, którzy byli znani z surowości wobec polskich dzieci, wprost uciekali do Niemiec bez opowiedzenia się komukolwiek.

Celem przekonania się ze strony Miejskiej Deputacji Szkolnej, którzy z nauczycieli i nauczycielek niemieckich znają język polski i zamierzają pozostać na swem stanowisku, rozesłał inspektor szkolny kwestjonarjusz, na którym przeważna część oświadczyła się za opuszczeniem stanowiska.

W miejsce ustępujących zgłaszały się nowe siły nauczycielskie z prowincji, i to przeważnie młodzież żeńska, bo męska musiała stać na straży zachodnich granic. Młodzież żeńska

chętna i inteligentna nie posiadała jednakże odpowiedniego przygotowania do nauczania dzieci. Dlatego już w grudniu 1918 r. pomyślała przełożona polskiego seminarjum ochroniarek p. Drowa Koehlerowa o urządzeniu kursów pedagogiczno-metodycznych.

Pod pedagogicznym kierunkiem inspektora szkolnego Poprawskiego otworzono kurs, na który z miasta i z prowincji zgłosili się przeszło 100 kandydatek, które poprzednio ukończyły albo wyższe liceum, albo szkołę wydziałową lub posiadały świadectwo na ochroniarkę I klasy. Na kursach wykładano pedagogikę, język polski, historję i geografję polską. Wiele kandydatek wytrwało w pracy i są już dziś dobrze wykwalifikowanemi i stabilizowanemi nauczycielkami.

Dalsze kursy urządzało kuratorjum Okręgu Szkolnego Poznańskiego, pozwalając na przyjmowanie na kursy mało przygotowanych kandydatów.

Praca w polskiej szkole rozpoczęła się 1 maja 1919 roku. Pamiętny dzień dla polskiego szkolnictwa w Poznaniu! W tym dniu odprawiono na intencję szkoły polskiej we wszystkich kościołach parafjalnych nabożeństwa ze stosowną przemową księży proboszczów. W kolegjacie farnej odbyło się nabożeństwo dla nauczycielstwa poznańskiego i dla dzieci z Śródmieścia. Po uroczystej Mszy św. wstąpił na ambonę ks. kanonik Prądzyński i przemówił w podniosłych słowach do nauczycieli, dzieci i rodziców, nawiązując do słów pisma św.: „Jeżeli Pan domu nie zbuduje, prózno buduje, kto go buduje.“ Po nabożeństwie zebrali się nauczyciele. nauczycielki i członkowie Komisji Szkolnej na ratuszu w sali historycznej. Tu pierwszy przemówił prezydent Drwęski, nawołując nauczycielstwo, aby starało się poznać duszę dziecka polskiego i stosowało do tego środki naukowe i wychowawcze. Inspektor szkolny Poprawski przedstawił w swem przemówieniu krzywdy, jakie nam niewola na polu wychowania wyrządziła, i wskazał drogi, jakiemi szkoła kroczyć powinna, aby naprawić i dogonić to, cośmy stracili i nie z naszej winy zaniedbali. W imieniu Komisji Szkolnej przy N. R. L. przemówił ks. kanonik Łukomski, podkreślając potrzebę wychowania religijnego młodzieży. Naczelnik Wydziału Szkolnego w Województwie p. Suchowiak życzył szkole polskiej owocnej pracy, a wreszcie zabrał głos w imieniu nauczycielstwa p. rektor Marcinkowski i, dziękując za życzenia,



Nauka gospodarstwa domowego (Kuchnia)



Nauka gospodarstwa domowego (Pralnia)

przyrzekł gorliwą pracę nad młodzieżą. Śpiewem „Bożę coś Polskę" zakończono podniosłą uroczystość. Poczem nauczycielstwo pośpieszyło do wyznaczonych szkół, gdzie już młodzież z niecierpliwością czekała. Po krótkiej szkolnej uroczystości rozeszły się dzieci do swych klas, i nauka w polskiej szkole się rozpoczęła. Mieliśmy jeszcze wprawdzie mało wykwalifikowanych nauczycieli i nauczycielek; na ca. 270 tylko 70 było wykwalifikowanych, ale dobra wola zastąpiła kwalifikację i nauka postępowała naprzód.

W marcu 1919 r. wybrano na posiedzeniu Komisji Szkolnej przy N. R. L. kandydatów na kierowników szkół, Miejska Deputacja Szkolna zatwierdziła proponowanych kandydatów i stawiła im za warunek złożenie egzaminu rektorskiego, o ile go poszczególni kandydaci nie posiadali.

Rektorem	I	szkoły	wydziałowej		mianowano	p. A. Marcinkowskiego
„	II	„	„		„	p. Wł. Schulza
„	I	szkoły	powszechnej		„	p. Przyłuskiego
„	II	„	„		„	p. Burzyńskiego
„	III	„	„		„	p. Trynkę
„	V	„	„		„	p. Dworczyka
„	VII	„	„		„	p. Kociałkowskiego
„	VIII	„	„		„	p. Krantza
						po jego ustąpieniu p. Berka
„	X	„	„		„	p. Alejskiego
„	XII	„	„		„	p. Czachowskiego
„	XIII	„	„		„	p. Kryzana
„	XV	„	„		„	p. Gronwalda
„	XVI	„	„		„	p. Dąbrowskiego
„	III	szkoły	wydz.	niemieckiej	był	p. Reger
„	IV	„	„	„	„	p. Gutsche
„	IV	„	powszechn.	„	„	p. Ribitzki
„	IX	„	„	„	„	p. Hoffmann
„	XI	„	„	„	„	p. Rauer
„	XIV	„	„	„	„	p. Knothe
„	VI	„	„	niem.-katolick.	„	p. Gumprecht
kierownikiem		szkoły	żydowskiej		„	p. Brzeziński.

Dzień 3 maja obchodziły już polskie szkoły jako pierwsze święto narodowe i już tu wykazały, że szkoła w kilku godzinach umie godnie przygotować uroczystość narodową. Były bowiem deklamacje i śpiewy narodowe i piękne patrjotyczne przemowy.

Dnia 9 maja 1919 r. nastąpiło uroczyste otwarcie uniwersytetu poznańskiego, na które przybył p. minister W. R. i O. P. Łukasiewicz. Pan minister zwiedził 7 maja w towarzystwie p. delegata ministerstwa Dr. Węckowskiego, p. naczelnika Suchowiaka i p. inspektora Poprawskiego XV szkołę powszechną przy pl. Stawnym, gdzie go dzieci witały śpiewem i deklamacjami; stamtąd udał się p. minister do I szkoły wydziałowej, w której był obecny na lekcjach.

W ciągu r. 1919 zgłosiło się do Poznania z prowincji blisko 80 nauczycieli, z których 65 powołano do szkół miejskich.



Ćwiczenie orkiestry szkolnej

Za pośrednictwem p. delegata Dr. Węckowskiego przybyło z Małopolski w sierpniu i wrześniu tego roku 30 nauczycieli i nauczycielek. Liczba nauczycieli, zwłaszcza przez przypływ z Małopolski, stale wzrasta. Już rok 1920 wykazuje 364 siły nauczycielskie, w tem 71 sił pomocniczych, podczas gdy w roku 1919 było 138 sił pomocniczych. W następnych latach powoli wzrasta liczba nauczycielstwa, w roku obecnym wynosi liczbę 400, wszyscy wykwalifikowani prócz 3 sił kontraktowych niewykwalifikowanych.

W pierwszych latach powojennych nie wzrasta liczba polskich dzieci szkolnych, utrzymuje się prawie na tym samym poziomie około 17 tysięcy, zato liczba dzieci niemieckich liczbowo bardzo spada. Kiedy jeszcze w r. 1919 wynosi 3794, to już w następnym roku spada do 1254, w roku 1924 wynosi 671, a w roku bieżącym wynosi 422. Stąd też co rok zmniejszano liczbę szkół niemieckich, szkołę niemiecko-katolicką rozwiązano i dzieci podług życzenia rodziców przydzielono albo do polskiej, albo do niemieckiej szkoły.

W bieżącym roku szkolnym ma Poznań jedną siedmioklasową szkołę niemiecką i 11 nauczycieli i nauczycielek, 2 katolików i 9 ewangelików. Szkoła żydowska utrzymuje się na tym samym poziomie; obecnie ma 58 dzieci z jedną nauczycielką.

Wśród tak licznej młodzieży szkolnej jest wiele jednostek niezdolnych, umysłowo mało rozwiniętych; ale i o tem szkoła nie powinna zapomnieć i starać się o danie im możliwie najlepszego wychowania, bo w przeciwnym razie staną się ciężarem, wyrzutkami społeczeństwa. I o tych nieszczęśliwych dzieciach władze miejskie pomyślały. W porozumieniu się z regencją poznańską urządzono szkołę dla dzieci umysłowo-upośledzonych, którą otwarto 10 sierpnia 1897 r. najpierw przy ul. Wrocławskiej. Początkowo była tylko jedna klasa z 23 dziećmi, w której uczył nauczyciel Marowski. Liczba dzieci i tu co rok rosła, tak że szkołę przeniesiono na Wielkie Garbary 25 do własnego budynku. Tutaj rozwinęła się szkoła do 5-cioklasowej. Do szkoły dla umysłowo upośledzonych przekazywano dzieci po dwóch latach szkoły powszechnej. Dzieci poddawano rewizji przez lekarzy i pedagogów. Niestety większą część dzieci stanowiły dzieci polskie, przekazywane często tylko dla tego tej szkole, bo nie robiły postępów w niemieckim języku. Z tego powodu szkoła ta słusznie przez polskie społeczeństwo była znienawidzona. Skoro więc tylko w r. 1919 nastąpiła zmiana stosunków politycznych, została szkoła ta na wniosek polskich radnych miasta rozwiązana i dzieci przekazano do poszczególnych szkół. To nie zmieniło faktu, że w społeczeństwie są dzieci umysłowo-upośledzone. Wnet dzieci takie spostrzeżono w szkołach polskich, a ponieważ inne dzieci w nauce wstrzymywały a same nie robiły postępów, dlatego władze miejskie wystąpiły do Kuratorjum z wnioskiem, aby zezwoliło na urządze-

nie szkoły polskiej dla dzieci umysłowo-upośledzonych. Tak znów w październiku 1922 r. powstała w mieście szkoła dla dzieci nieszczęśliwych, bo upośledzonych duchowo, a często i fizycznie. Pierwszym kierownikiem polskim był p. Dębski; obecnie jest kierownikiem szkoły p. Kuhn. Szkoła liczy 99 dzieci w pięciu klasach; prócz kierownika uczy w niej jedna nauczycielka i trzech nauczycieli.



Dzieci szkoły specjalnej przy pracy w ogrodzie

Utrzymanie szkół miejskich, prócz poborów nauczycieli i nauczycielek, wymagało w 1925/26 r. od miasta kwoty 1.224.107 złotych.

Poniżej podane liczby wykażą podział wydatków miasta na cele oświecenia publicznego:

Utrzymanie i uzupełnienie sprzętów szkolnych .	20 000 zł
utrzymanie ogródków szkolnych	25 000 zł
środki naukowe dla szkół powszechnych . . .	15 000 zł
pomoce i materjały dla szkół wydziałowych . .	5 000 zł
przybory naukowe i książki dla biednych dzieci .	33 000 zł

bibljoteka nauczycielska	3 000 zł
bibljoteka uczniowska	3 000 zł
nauka robót ręcznych	18 000 zł
nauka gospodarstwa domowego	8 000 zł
nauka pływania	1 700 zł
dożywianie biednych dzieci	30 000 zł

Dysponując takiemi kwotami, zaopatruje się szkoły we wszystkie przybory i pomoce szkolne dla dzieci. Niema też w miejskich szkołach żadnego dziecka, któreby nie posiadało potrzebnych książek, zeszytów i innych przyborów do prac piśmiennych i rysunków. Dzieci ubogie, dzieci inwalidów wojennych i bezrobotnych otrzymują w szkole wszelkie pomoce bezpłatnie. Nauczycielstwo, mające tak dobrze zaopatrzone szkoły, pracuje chętnie i z coraz lepszym skutkiem.

Do pogłębienia w przedmiotach nauki ma tutejsze nauczycielstwo sposobność na uniwersytecie, z czego wielka część chętnie korzysta; prócz tego rok rocznie uczęszcza kilku lub kilkunastu nauczycieli na Wyższy Kurs Nauczycielski. Obecnie obok państwowego W. K. N. z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i ze śpiewu i wychowania fizycznego, urządzono dwuletnie prywatne W. K. N. z grupy humanistycznej i geograficzno-przyrodniczej. Na ostatnie kursy uczęszcza wyłącznie nauczycielstwo miejscowe i z bliższej okolicy Poznania.

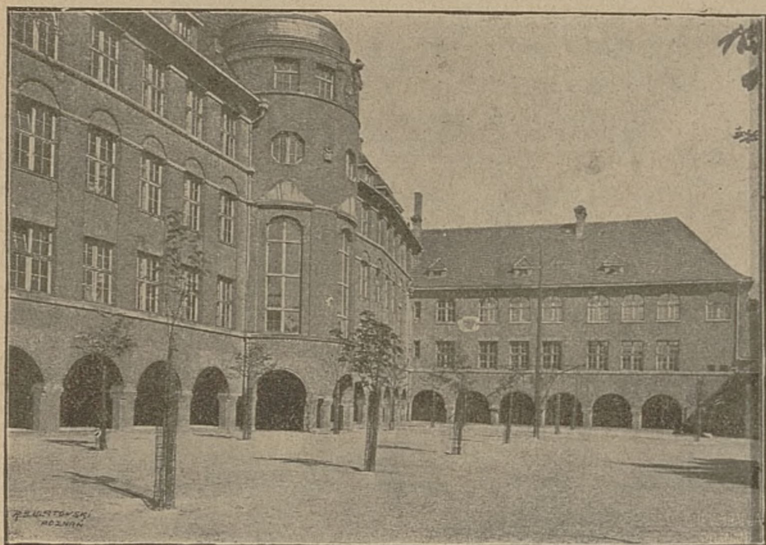
Dla wyrobienia nauczycieli i nauczycielek w udzielaniu nauk geograficzno-przyrodniczych urządził inspektor szkolny od października b. r. począwszy kilkutygodniowe kursy pod okiem doświadczonych rutynowanych nauczycieli, kursy te cieszyły się liczną ekwencją zwłaszcza nauczycielek.

Wśród nauczycielstwa, które rekrutuje się ze wszystkich trzech zaborów, (na 366 Wielkopolan jest 185 Małopolan) panuje w gronach nauczycielskich przyjaźń i zgoda. Tej wspólnej zgodnej pracy zawdzięcza szkoła podnoszący się poziom umysłowy i moralny naszej młodzieży.

Poznań. J. Poprawski.

SZKOŁA WYDZIAŁOWA W POZNANIU.

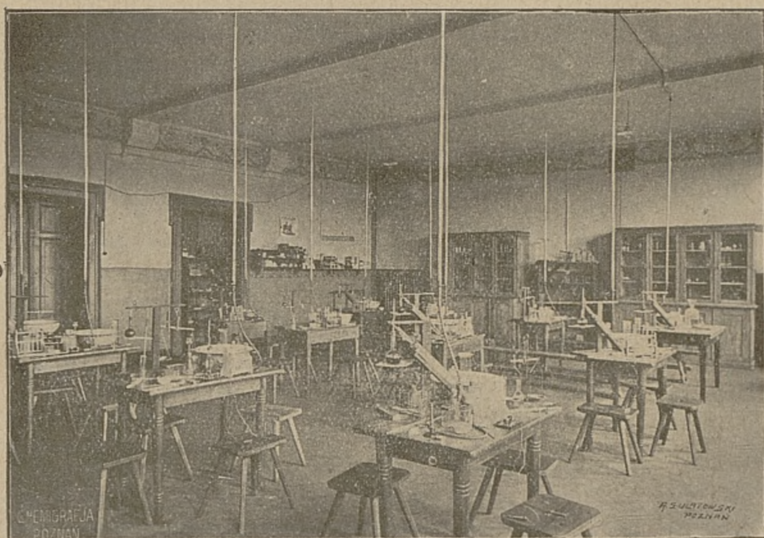
Z początkiem XIX stulecia rozpoczyna się nowy okres w zapatrywaniach politycznych i gospodarczych większej części Europy; następuje nowy układ stosunków w wewnętrznem życiu narodów. Na widownię wysunął się tak zwany stan trzeci, mieszczaństwo, podnoszące hasła liberalizmu politycznego i ekonomicznego. Liberalne idee żądają dla jednostki równych praw i wpływu na rząd przez prawo wyboru ciał reprezentacyjnych. W zakresie społecznym ruch wyzwolił miasta i zdobył dla nich samorząd. Na polu gospodarczem doprowadził do zniesienia cechów, otwierając każdej jednostce drogę do pracy w przemyśle i handlu. Rozwijające się nauki przyrodnicze i stąd wypływające wynalazki zmieniły z gruntu sposób produkcji. Rzemiosło zamieniło się we fabryki, produkujące nad potrzebę, którą handel starał się rzucić na rynek światowy.



III szkoła wydziałowa

Tego rodzaju zmiany nadzwyczaj ważną czyniły sprawę wychowania młodzieży, od którego zależy przygotowanie jednostki do walki o byt. Kiedy zewnętrzne podpory znikały, trzeba było tem usilniej pracować nad wydoskonaleniem wewnętrznych zalet, któreby dla jednostki stały się ostoją w życiu. Należało w wychowaniu rozwijać poczucie obowiązku, wytrwałość, stałość w zasadach i samodzielność sądu. Pod wpływem nowych stosunków społeczno-politycznych dawne typy szkoły nie zdołały zaradzić wszystkim budzącym się potrzebom. Mieszczaństwo, kupcy, przemysłowcy i rękodzielnicy potrzebowali

innego rodzaju wykształcenia, aniżeli je dawały dotychczasowe szkoły. Jasno wyraził ten brak w r. 1833 francuski minister oświaty Guizot w tych słowach: „Wielka jest 'odległość od stopnia nauki elementarnej do średniej, którą się daje w pensjach prywatnych czy kolegjach rządowych, a przecież między jednym a drugim nie posiadamy niczego w obecnym układzie szkolnictwa publicznego Z tego braku płyną ogromne szkody. Przymusza on albo do pozostania w ciasnych granicach nauki początkowej, albo do windowania się aż do szkoły średniej, klasycznej i uczonej, niesłychanie kosztownej. Skutkiem tego bardzo liczna część narodu, niezamożna, ale też nie żyjąca w skrajnej nędzy, pozbawiona jest zupełnie tak wiadomości, jak umysłowej i moralnej kultury, odpowiedniej swemu stanowisku".



Pracownia fizyczno-chemiczna IV szkoły wydziałowej

Dla tej warstwy miejskiej niezamożnej, ale wychodzącej ponad poziom życia robotniczego, powstawają w pierwszej połowie XIX wieku we wszystkich państwach zachodniej i środkowej Europy osobne szkoły, przedstawiające nowy typ. W Prusach nazwano je „Bürgerschulen". Typ ten niewielkim cieszył się u nas powodzeniem, bo zaliczano go do szkół początkowych, pomimo że zakres nauk sięgał poza wymagania szkoły elementarnej. Żywotniejszą okazała się szkoła realna średniego typu. Taką szkołę założyło miasto w r. 1853 i umieściło ją przy ul. Wrocławskiej 16.

Kupiec i radca miejski Berger wybudował własnym kosztem dla tej szkoły budynek przy ul. Strzeleckiej w r. 1864, gdzie dotąd istnieje jako gimnazjum realne.

Dla szerszego mieszczaństwa, czynnego w przemyśle i handlu, powstała wśród światlejszego polskiego i niemieckiego obywatelstwa myśl, stworzenia w mieście szkoły, któraby bez łaciny dała szersze wiadomości w matematyce i naukach przyrodniczych, których życie gospodarcze coraz więcej się domagało. Rozważania te w obywatelstwie skrystalizowały się w uchwale władz miejskich, które tworzą nowy typ szkoły — Mittelschule — szkołę wydziałową. Dnia 11 października 1858 r. nastąpiło uroczyste otwarcie tej szkoły w budynku przy ul. Wszystkich Świętych 4.

Na kierownika szkoły powołano Karola Hielschera, nauczyciela gimnazjum Fryderyka Wilhelma w Poznaniu.

Z nauczycieli Polaków od samego powstania tej szkoły pracowali pp. Kasprowicz i Buchowski.



Gabinet fizyczny IV szkoły wydziałowej

Szkoła wydziałowa przyjmowała chłopców i dziewczęta bez różnicy narodowości i wyznania. Oddział chłopców tworzył 6 klas i liczył w pierwszym roku istnienia szkoły 286 uczni, oddział dziewcząt tworzył 3 klasy z 100 uczenicami. Między uczniami było 80 Polaków, między uczenicami 23 Polki. Klasy dziewcząt pomieszczono początkowo w budynku szkolnym na Grobli 1.

Umieszczenie szkoły w różnych budynkach nie sprzyjało jej rozwojowi. Kiedy szkołę realną w r. 1864 przeniesiono do nowo wybudowanego budynku przy ul. Strzeleckiej, umieszczono na Wrocławskiej pod 16 klasy szkoły wydziałowej. Wzmagająca się liczba dzieci nie mogła pomieścić się i na nowem miejscu, dlatego postanowiły władze miejskie wystawić obszerny budynek przy ul. Franciszka Ratajczaka 30, dawniejszej ulicy Rycerskiej. Budynek tak był obmyślony, że po jednej stronie była szkoła chłopców, a po drugiej szkoła dziewcząt, od siebie oddzielone. Do tego budynku przeniesiono szkołę wydziałową 15 października 1872 r.

Nowy budynek obejmował 22 klasy, które z każdym rokiem były liczniejsze i wreszcie zgłaszających się przyjmować nie mogły.

W szkole wydziałowej uczono od początku: religji, języków niemieckiego polskiego, francuskiego i angielskiego, rachunków, matematyki, historji, geografji, przyrody, fizyki, chemji, kaligrafji, rysunków, śpiewu, gimnastyki i robótek ręcznych dla dziewcząt.

W tym czasie na ulicy Wrocławskiej otworzono nową szkołę, zwaną obywatelską, której program także sięgał poza program szkoły powszechnej, bo uczono w niej języka francuskiego. I ta szkoła, umieszczona zresztą w niedostatecznych ubikacjach, nie mogła pomieścić wszystkich uczniów i uczenic, którym rodzice pragnęli dać lepsze wykształcenie, bo tego czasy wymagały.

W r. 1883 obchodziła już szkoła wydziałowa 25 lat swego istnienia i liczyła wówczas 366 uczniów w 12 klasach i 512 uczenic w 8 klasach. Z powodu przepełnienia klas postanowiły władze miejskie wybudować nowy budynek dla szkoły wydziałowej, a do teraźniejszej szkoły przy ul. Rycerskiej przenieść szkołę obywatelską z ul. Wrocławskiej.

W r. 1885 stanął przy ul. Naumanna, dziś zwanej Działyńskich, pokaźny budynek dla tej szkoły. W nowym budynku frekwencja uczni rosła z każdym rokiem i wzrosła w r. 1888 do 1510, podzielonych na 30 klas, których budynek jednakże nie zawierał. Gdy liczby od roku 1858 porównamy, widzimy ustawiczny i to bardzo szybki rozrost szkoły, co już samo dowodzi, jakiem zaufaniem cieszyła się szkoła wydziałowa wśród obywatelstwa. I polskie obywatelstwo chętnie posyłało dzieci do tej szkoły, bo wynosilv z niej wiedzę potrzebną w życiu praktycznem.

Szkoła wydziałowa rozrastała się nietylko pod względem liczby uczniów, ale i pod względem wewnętrznej organizacji. Z 6-cio klasowej szkoły już w r. 1878 rozwinęła się na 8-mio klasową a w r. 1891 na 9-cio klasową. W tym roku uznano i szkołę obywatelską za szkołę wydziałową, a w r. 1901 otwarto w dzielnicy Łazarskiej IV szkołę wydziałową przy ul. Berwińskiego. Po przyłączeniu przedmieść do miasta powstała potrzeba szkoły wydziałowej dla dzielnicy Wildy z liczną bardzo ludnością. W r. 1914 rozpoczęto budowę przy ulicy Stromej. Wojna zastała budynek tylko zewnętrznie wykończony. Dopiero po zawartym pokoju otwarto w tym budynku V szkołę wydziałową.

Liczba uczni szkół wydziałowych w r. 1918 wynosiła 4646 a mianowicie 2185 Polaków i 2461 Niemców — (Żydzi zaliczali się do niemieckiej narodowości).

W następnych latach liczba dzieci niemieckich spadała, tak że w r. 1920 wynosiła 608, w r. 1923 tylko 252, i wtedy nastąpiło zamknięcie niemieckiej szkoły wydziałowej, bo większa część dzieci dojeżdżała z prowincji, a miasto nie ma obowiązku utrzymywać szkoły dla dzieci zamiejscowych.

Budynek przy ul. Fr. Ratajczaka, który dotąd służył niemieckiej szkole wydziałowej, wynajął Magistrat państwu, które w nim otwarło seminarjum nauczycielskie męskie im. Ewarysta Estkowskiego, a żeńskie im. Marji Konopnickiej.

Obecne cztery szkoły wydziałowe polskie, liczyły w r. 1925/26 dzieci 4086, w tem 2038 uczni i 2048 uczenic. Liczby te są jawnym dowodem, jakiem zaufaniem cieszą się szkoły wydziałowe w Poznaniu. Niestety władze szkolne w ministerstwie nie doceniają wartości tej szkoły, bo ją za mało znają. Jako ogólnokształcąca szkoła średniego typu wypełnia szkoła ta na Zachodzie Polski swe zadanie ku ogólnemu zadowoleniu społeczeństwa, a to jest najlepszym miernikiem wartości szkoły.

W samej Wielkopolsce mamy 32 szkoły wydziałowe, w których 398 nauczycieli i nauczycielek uczy 11280 dzieci w 317 klasach. Liczby te przemawiają same za siebie.

Poznań. J. Poprawski.

KILKA DANYCH STATYSTYCZNYCH DOTYCZĄCYCH SZKOLNICTWA M. POZNANIA.

STATYSTYKA SIŁ NAUCZYCIELSKICH I DZIECI W SZKOŁACH POWSZECHNYCH I WYDZIAŁOWYCH MIASTA POZNANIA

A) narodowość sił nauczycielskich

1914		1924
45	Polaków	564
454	Niemców	15
4	Żydów	2

B) narodowość dzieci szkolnych

1914		1924
16614 = 72,33%	Polaków	20963 = 96,83%
6145 = 26,75%	Niemców	606 = 2,84%
212 = 0,92%	Żydów	81 = 0,33%

C) Ilość dzieci, przypadających na jedną siłę nauczycielską tej samej narodowości:

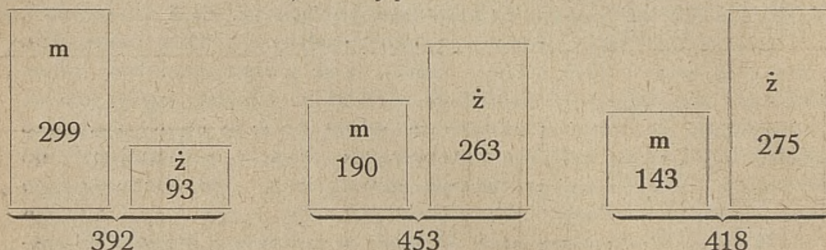
1914		1924
369	a) polskich	37
14	b) niemieckich	40
50	c) żydowskich	40

D) Podział sił nauczycielskich według płci

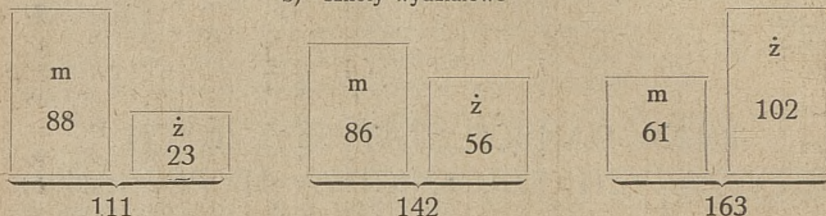
m = siły męskie, ż = siły żeńskie,

1914 1919 1924

a) szkoły powszechne



b) szkoły wydziałowe



OPIEKA MIASTA POZNANIA NAD BIEDNĄ MŁODZIEŻĄ SZKOLNĄ

DOŻYWIANIE DZIECI UBOGICH:

1914	6500 zł
1925	30 000 zł

ŚRODKI NAUKOWE DLA DZIECI UBOGICH:

1914	10 000 zł
1925	20 000 zł

OPIEKA HIGJENICZNO-LEKARSKA:

1914	12 500 zł
1925	40 000 zł

STATYSTYKA SZKÓŁ POWSZECHNYCH I WYDZIAŁOWYCH MIASTA POZNANIA NA ROK 1924

Szkoła	Klasy				Liczba dzieci				Siły nauczycielskie			
	chłop.	dziew.	miesz.	razem	chłop.	dziew.	razem	przec. w 1 kl.	męskie	żeńsk.	razem	przec. na 1 siłę dzieci
					Szkoły powszechne							
I		25		25		1238	1238	49,5	1	30	31	39,9
II	22			22	1056		1056	48,0	17	7	24	44,4
III	16	13		29	686	674	1360	47,0	13	21	34	40,0
IV *niem.*			*13*	*13*	*406*	*200*	*606*	*46,6*	*8*	*7*	*15*	*40,4*
V	26			26	1099		1099	42,3	15	12	27	40,6
VI	9	3	3	15	471	243	714	47,6	7	12	19	37,6
VII	28			28	1275		1275	45,5	20	9	29	43,9
VIII		24		24		1184	1184	49,3	2	27	29	40,8
IX	27			27	1236		1236	45,7	14	13	27	45,8
X	11	11		22	433	407	840	38,2	9	10	19	44,2
XI	32			32	1521		1521	47,5	17	16	33	46,1
XII		32		32		1504	1504	47,0	1	33	34	44,2
XIII		29		29		1306	1306	46,0	2	29	31	42,1
XIV *żyd.*			*2*	*2*	*43*	*38*	*8*	*40,5*		*2*	*2*	*40,5*
XV		25		25		1018	1018	40,7	2	28	30	33,9
XVI	12	12	3	27	564	602	1166	43,1	12	17	29	40,2
XVII *spec.*	1		4	5	67	24	91	18,2	3	2	5	18,2
Ogółem:	184	174	25	383	8857	8438	17295	45,1	143	275	418	41,3
					Szkoły wydziałowe							
I	23			23	1007		1007	46,4	30	11	41	24,5
II		19		19		837	837	44,0	2	32	34	24,6
III	14	15		29	597	616	1213	41,6	11	26	37	32,7
IV	15	16		31	611	687	1298	41,5	18	33	51	25,5
Ogółem:	52	50		102	2215	2140	4355	42,7	61	102	163	26,7

NAUKA ROBÓT RĘCZNYCH W SZKOŁACH MIASTA POZNANIA.

Misja Prof. Kemmerera bawiła w Polsce w celu wydania swej fachowej opinji o projektach odbudowy naszego życia gospodarczego. Oby nam nasi nauczyciele z Ameryki przedewszystkiem wytłumaczyli, że „bez pracy nie będzie — dolarów“. W tym kierunku uświadamiają szkoły w Poznaniu powierzoną jej młodzież — tych przyszłych obywateli Rzeczypospolitej — także przez naukę robót ręcznych, która daje możność do odpowiedniego wyzyskania skłonności dziecka do ruchu jak i czynności wogóle i do zainteresowania dziatwy temi zajęciami do tego stopnia, że praca stanie się ich potrzebą i nierozdzielną towarzyszką. W nauce robót ręcznych uczą się bowiem dzieci nietylko pracować umysłowo i fizycznie, lecz także pracę cenić, tak swoją jak obcą. A przecież „z pracy wypływa dla człowieka rozkosz wewnętrzna, siła ciała, zręczność rąk, lotność umysłu, potęga myśli, podniesienie duszy przez uczucie zwyciężone trudności, ujarzmionej natury, nabytej nauki, zapewnionej niezależności. Człowiek, który pracuje, używa najwyższego przywileju, jakim istota ludzka może się szczycić: istnieje przez siebie samego“. Dzieci poznawają, że i praca fizyczna jest ważna tak dla jednostek jak dla całego narodu. Przez naukę tę skutecznie zwalczać można uprzedzenie do rzemiosła a obudzać i utrwalać zamiłowanie do pracy i jej poszanowanie.

Mamy nadmiar inteligencji — bez posad, a brak nam dobrych rzemieślników. Niestety niejednemu trudno jest wyrzec się kształcenia intelektualnego, które daje złudzenie lepszej przyszłości i niewątpliwie chroni od ciężkiej pracy fizycznej. Jednakże stwierdzić wypada, że w dzisiejszych anormalnych czasach dla niejednego inteligenta, nawet o wysokiem wykształceniu, rzemiosło stało się jedynym ratunkiem. Dlatego słusznie podkreśla się dziś tak stanowczo konieczność skierowywania młodzieży naszej na tory pracy praktycznej, abyśmy dla różnych dziedzin techniki nie potrzebowali ludzi sprowadzać z zagranicy. Do osiągnięcia tego celu może się i szkoła w bardzo poważnej mierze przyczynić, jeżeli w niej kształcenie ducha — w najszerszym tego słowa znaczeniu — pójdzie zupełnie równolegle z kształceniem ciała, i to przez naukę robót ręcznych, która daje społeczeństwu ludzi silnych, zręcznych, chcących i umiejących samodzielnie i twórczo pracować.

W poznańskich szkołach zapoczątkował naukę robót ręcznych p. Gaertig b. profesor gimnazjum im. Bergera, który w tym celu odbył w r. 1882 specjalny kurs w Nääs*). Po powrocie do Poznania p. Gaertig zorganizował „Komitet propagandy i prowadzenia nauki zręczności“. Już 25 listopada tegoż roku nastąpiło uroczyste otwarcie pierwszej pracowni slöjdu — „rękodzielni“ — w murach b. klasztoru Bernardynów. „Rękodzielnia“ ta zawdzięcza swe założenie głównie p. burmistrzowi Jarosławowi Hersemu. Z nauki robót ręcznych korzystało w r. 1882/83 uczniów 48 w 4 oddziałach. Zainteresowanie dla tej nauki, stale wzrastało. Frekwencja z r. 1882/83 wykazuje np. 144 uczniów w 10 oddziałach, a mianowicie brało udział:

*) Tu w Szwecji w r. 1874 urządzono pierwszy kurs slöjdu.

w slöjdzie drzewnym uczniów 40 w 4 oddziałach
w sznycerstwie . . . . . 32 w 2 „
w robotach z kartonu (tektury) 72 w 4 „
i to z gimnazjów . . . . uczniów 33
z szkół średnich (wydz.) „ 34
z „ powszechnych „ 60
z „ zakładu dla sierot „ 17

Nauki udzielało — oprócz p. Gaertiga trzech nauczycieli pp. Kubacki, Rebicki i Szober. W specjalnych kursach przygotowywał sobie p. G. odpowiednie siły. W czasie od roku 1883 do 1892 odbyło kurs robót ręcznych 48 nauczycieli. W kursach tych brał udział także p. Jan Suchowiak, b. delegat Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, który już w roku 1883 umieścił na łamach *Przeglądu Pedagogicznego* (nr. 16 z 15. 8.1 83.) ciekawą rozprawę na temat „Rękodzielnictwo jako przedmiot nauki szkolnej". Rozprawą tą p. Suchowiak niewątpliwie w wielkiej mierze przysłużył się dalszemu rozwojowi nauki zręczności nietylko w Poznaniu, lecz i w innych dzielnicach Polski. „Kto poznał — pisze p. Suchowiak — rękodzielnictwo szkolne, kto je uznał za ważne ogniwo wychowania, ten nie zostanie oziębłym na coraz częstsze głosy, nawołujące do zakładania szkolnych rękodzielni. A zastanowiwszy się sami nad sobą, czyż nie powiemy z filantropem Salzmanem: „Mężczyzna, który w młodości nie przyswoił sobie różnych ręcznych uzdolnień, jest tylko półmężczyzną, gdyż ciągle od innych ludzi jest zależny"! — Prawdopodobnie dziewięć dziesiątych czytelników znajduje się w tem położeniu. Tych pytam się wedle sumienia, czyby nie dali wiele za to, gdyby się byli w młodości nauczyli cośkolwiek zrobić rękami".

Nie od rzeczy będzie nadmienić, że kursy p. Gaertiga spotkały się z wielkiem uznaniem ze strony fachowców, jak np. p. inspektora Urbana z Neulerchenfeld p. Wiedniem i p. dyrektora Siedmiograja z Sokalu. Na corocznie urządzanych wystawach miarodajne czynniki miały okazję sprawdzania wyników tej nauki jak i jej znaczenia pod względem wychowawczym i ogólno-kształcącym. Skutkiem coraz głębszego zrozumienia doniosłości tego kierunku kształcenia i wychowywania młodzieży była uchwała Rady Miejskiej m. Poznania, z roku 1904, mocą której zaprowadzono slöjd i w szkołach owszechnych jako przedmiot nadobowiązkowy.— Dzięki dalszym zabiegom p. Gaertiga nauka slöjdu stanęła wkrótce w Poznaniu na bardzo wysokim poziomie. Oczywiście — niektóre czynniki „hakatystyczne" widziały w tej nauce znakomity środek germanizacyjny. I młodzież polska chętnie garnęła się do tej pracy — zatem szerokie i łatwe pole działania.

Wybuchła wojna światowa — szkoły nasze zamieniono na szpitale, w pracowniach slöjdu pracowali rekonwalescenci i inwalidzi, część urządzeń wywieziono do innych szpitali. Wskutek tego nastąpiło wielkie spustoszenie w wszystkich pracowniach tak, że szkoła polska niewiele miała w tym dziale do przejęcia. W r. 1920 ustąpił dotychczasowy instruktor robót ręcznych p. Gaertig, jego następcą mianował Magistrat p. Jana Sobolewskiego, ucznia p. Gaertiga. Nowy instruktor, wychodząc z założenia, że szkolnictwo polskie zmierzać winno do przeniesienia ucznia wraz z nauczycielem do pracowni fizyki i chemji, do ogródków i „warsztatów", dalej że znakomitym środkiem przygotowania do tej pracy, ożywiającym szkołę, zbliżającym ją do życia praktycznego i ułatwiającym prowadzenie wielu

przedmiotów ogólno-kształcących w duchu zbliżającym szkołę werbalizmu do *szkoły pracy* — są właśnie roboty ręczne, zabrał się do stworzenia warunków, umożliwiających racjonalne prowadzenie nauki zręczności w tutejszych szkołach, która wymagała trzech rzeczy, a mianowicie :

a. odpowiednio urządzonych pracowni slöjdu,
b. odpowiednio przygotowanego nauczyciela,
c. zaopatrzenia uczniów w dostateczne ilości odpowiedniego materjału.

Naogół niedocenia się jeszcze w Polsce znaczenia robót ręcznych, uważa się je i traktuje jako zabawkę. Dlatego z uznaniem podkreślić należy dążenia p. Poprawskiego, inspektora szkolnego i Magistratu, które to czynniki nie szczędziły i nie szczędzą żadnych zabiegów, aby naukę tą postawić na jak najwyższym poziomie. Z polecenia p. Poprawskiego — a kosztem Magistratu — zorganizował p. Sobolewski cztery kursy robót ręcznych dla nauczycielstwa, których szczegóły podane są w niniejszem zestawieniu.

Liczba uczestników-nauczycieli na kursach robót ręcznych.

Kurs	Czas trwania	Uczestnicy w dziale		
		tekt. — introl.	slöjdu drzewn.	modelowania
I	1. 11. 20. — 30. 6. 21.	50	20	—
II	1. 10. 21. — 30. 6. 22.	48	18	—
III	15. 10. 22. — 30. 6. 23.	55	20	15
IV	1. 2. 25. — 15. 1. 26.	62	18	—

W dziale introligatorskim wykładali pp. Sobolewski i Boettcher, slöjdu drzewnego p. Sobolewski, każdy po 6 lekcyj tygodniowo, w dziale modelowania p. Mróz 4 lekcje tygodniowo.

Na kursach tych obowiązywał specjalny program, opracowany na podstawie programu robót ręcznych dla szkół powszechnych i wydziałowych, uzupełniany w miarę możności programem rocznych kursów w Warszawie wzgl. programem Wyższych Kursów Nauczycielskich.

Kurs w roku 1922/23 połączony był z kursem rysunków i zdobnictwa polskiego i ludowego pod kierownictwem p. Kaz. Koeniga, w kursie brało udział 37 sił nauczycielskich. Przy zakończeniu kursów urządzano stale wystawę robót połączoną często z wystawą prac dzieci. O wystawach tych taką wydał opinję p. Jan Suchowiak: „Z radością stwierdzić mogę, iż przedmiot ten w szkołach tutejszyeh coraz lepiej się rozwija i wykazuje tak co do jakości pracy, jako też jej różnorodności bardzo dobre rezultaty", a p. Gaertig: „Wybitne postępy wykazywały prace nauczycieli, tak w slöjdzie drzewnym jako też i w kartoniarstwie, tekturze i introligatorstwie. Prace te pod żadnym względem nie ustępowały pracom seminarjów fachowych, tak co do techniki, jak i też starannego i gustownego wykonania i metodycznego stopniowania. Według opinji p. inspektora szkolnego Poprawskiego, „wykwalifikowani na tych kursach nauczyciele i nauczycielki przyczynili się do zaprowadzenia umiejętnej nauki w szkole."

Wystawa robót ręcznych i rysunków tutejszych szkół miejskich, wspólnie z wystawą takich robót szkół średnich, urządzona w czerwcu 1926 r., dała sposobność naocznego przekonania się o kierunku tej bądź co bądź nowej gałęzi nauki jak i o jej wynikach.

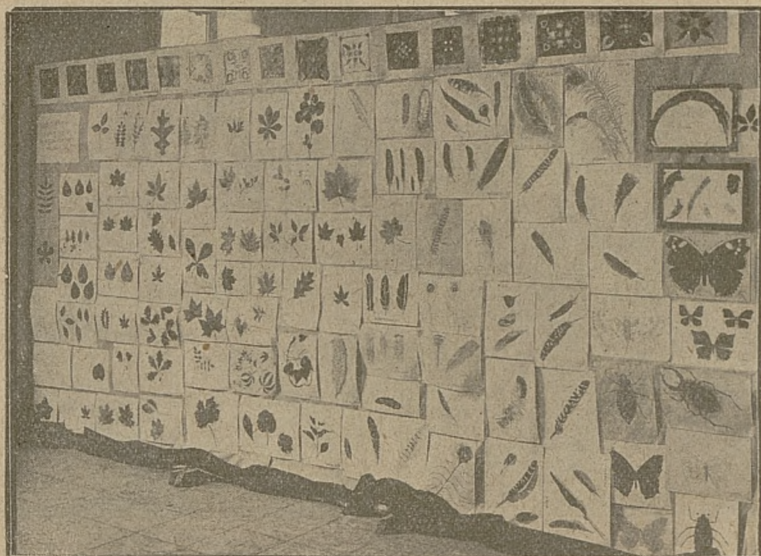
Grupa uczestników kursu robót ręcznych 1925/26.



Boettcher *nauczyciel robót ręcznych* *I szkoły wydziałowej* — *Poprawski* *inspektor szkolny* *miasta Poznania* — *Sobolewski* *instruktor robót ręcznych,* *kierownik kursu*

Dziś prowadzi się roboty ręczne w Poznaniu w wszystkich szkołach prawie w wszystkich klasach i to według programu Ministerstwa W. R. i O. P. i okólnika ministerjalnego z dnia 1. 8. 1925 (Dzien. Ust. nr. 12), w szkołach wydziałowych zaś według programu, wydanego w roku 1920 przez Departament W. R. i O. P. Ministerstwa b. Dzielnicy Pruskiej w Poznaniu, który to program Komisja-Trzech (Kałkówna, Koenig, Sobolewski), wyłoniona z grona nauczycielstwa szkół wydziałowych, przystosowała więcej do dzisiejszych wymagań. Dzieci przerabiają dział wycinanek, robót z papieru, sklejanek — naklejanek — przeplatanek, ozdób na choinkę, (celem jej unarodowienia i przybierania „na nasz sposób"), dział prac z kartonu i tektury, wyrabiania papieru krochmalowego do pudełek i okładek na książki, dział introligatorstwa, dział slöjdu drzewnego i nożykowego, piłeczkowego, dział obróbki deski heblowanej i surowej i wykonywanie z tychże przedmiotów pojedyńczych, składanych na gwoździe-wkrętki, na złącza drzewa (ucios, nakładka kątowa, wcios krzyżowy, czopowanie, płetwowanie, spajanie na dyble).

Zasadą w pracach każdego poszczególnego działu robót ręcznych jest: dla wszystkich uczniów to samo ćwiczenie i zastosowanie tych samych narzędzi przy dowolnym doborze przedmiotu, o ile możliwe — własnego pomysłu, przedstawionego rysunkiem (w rzutach i w perspektywie w równoległych), aprobowanym przed rozpoczęciem pracy przez nauczyciela. Poza tem wykazuje się młodzieży przy każdej nadarzającej się okazji, jak i z odpadków pośledniego materjału wykonać można rzeczy solidne.



Wystawa robót ręcznych w czerwcu 1926 r. Rysunki

Szczególny nacisk kładzie się także na wykonywanie pomocy naukowych wogóle, a przyrządów do fizyki, modeli do geometrji w szczególności, i na stosowanie przy wykonywaniu tych rzeczy zasad *szkoły twórczej*, a mianowicie,

a) zasady łącznego nauczania:

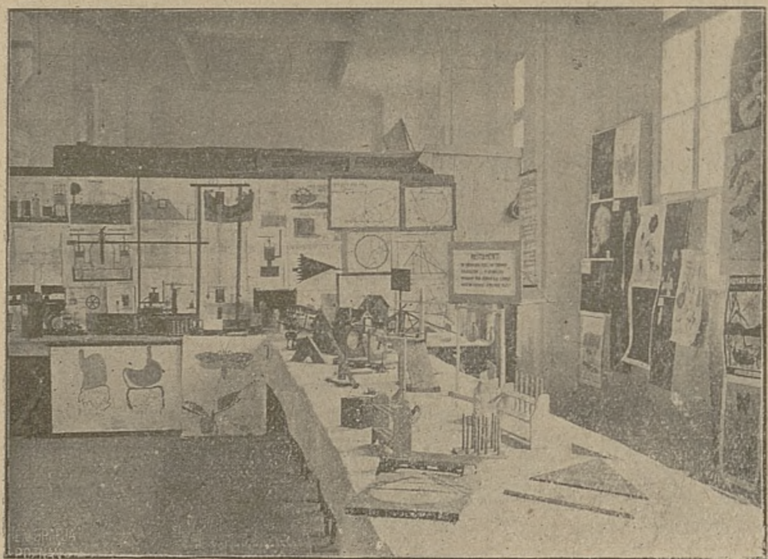
Omawia się np. w fizyce dźwignię, niema jej w pomocach naukowych danej szkoły, kupić niema za co, a więc jedyne wyjście — zbudować sobie samemu. I tak z lekcji fizyki staje się odrazu lekcja slöjdu,

b) zasady wspólności pracy:

Jeśliby każdy uczeń chciał wzg. miał zbudować dźwignię, natenczas za długoby to trwało. Na 40 uczniów wystarczy 10 dźwigni, jedna na czterech, dwóch przeprowadza ćwiczenie-doświadczenie, jeden obserwuje i koryguje, jeden obserwuje i notuje ostateczne wyniki odnośnych ćwiczeń. Jedną dźwignię buduje czterech uczniów na zasadzie wspólności pracy, każdy wykonuje jakąś inną część całości. Uczeń przekonywuje się właśnie przy tych pracach — przy ich zestawianiu i montowaniu — że należy bardzo dokładnie pracować, inaczej przyrząd lub model będzie „koszlawy", niedokładnie działający.



Wystawa robót ręcznych w czerwcu 1926 r.
Wycinanki, introligatorstwo, slöjd drzewny



Wystawa robót ręcznych w czerwcu 1926 r.
Przyrządy do fizyki i inne pomoce naukowe

Ponieważ jednak roboty ręczne mają cele własne, wyrabianie pomocy naukowych nie może — i nie powinno — zakłócać normalnej i metodycznej pracy. O ile bowiem nauczyciele slöjdu uwzględnialiby wszystkie życzenia odnośnej szkoły, bez względu na to, czy wiążą się one z pracą programową uczniów czy też nie, natenczas pracownia robót ręcznych stałaby się prawdziwym warsztatem reparacyjnym, a nie byłaby kuźnią fizycznych i duchowych zalet młodzieży, pobudzającą ją do pracy samodzielnej — twórczej.

Nietylko w rysunkach lecz także i na slöjdzie zapoznawano młodzież z zdobnictwem polskiem, opartem na motywach ludowych: wielkopolskich, kaszubskich, śląskich, krakowskich, łowickich itd., z czego korzystają i dziewczęta przy zdobieniu „prac kobiecych“.

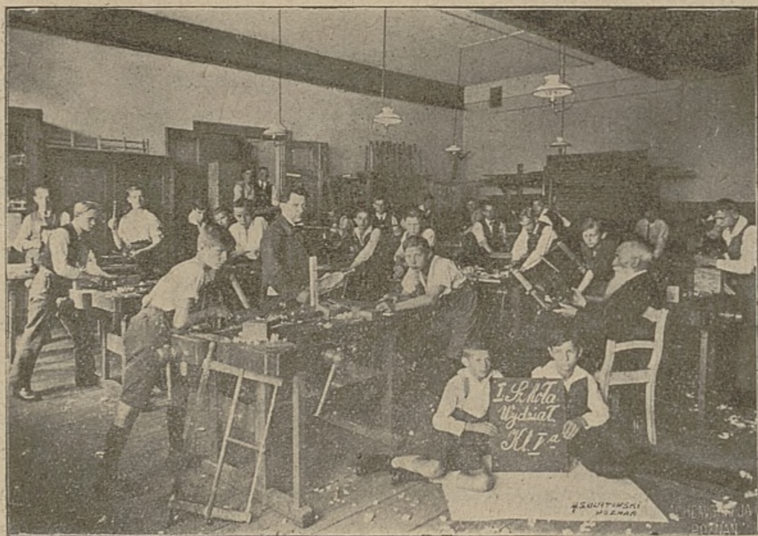


Wystawa robót ręcznych w czerwcu 1926 r. Hafty

Wynika z powyższego, że celem nauczania robót ręcznych, „slöjdu“, jest nietylko rozwój fizyczny, lecz także kształcenie pewnych właściwości duchowych, jak spostrzegawczości, samodzielności, dokładności, wytrwałości w pracy fizycznej i rozbudzanie zamiłowania i szacunku dla pracy fizycznej, jako podstawowego czynnika wszelkiej kultury. Nie zapomina się też o kształceniu poczucia piękna formy i gustu, rozbudzaniu i rozwijaniu zdolności twórczych, o praktycznem zaznajomianiu młodzieży z narzędziami, ich używaniem i z właściwościami przerabianych materjałów. Nie traktuje się więc robót ręcznych jako zabawki, lecz jako przedmiot ogólno-kształcący, rozwijający w równej mierze duszę i ciało dziecka.



Pracownia robót ręcznych I szkoły wydziałowej



Chłopcy I szkoły wydziałowej przy pracy

Jak już zaznaczono — pracę w tym dziale rozpoczęto w bardzo niekorzystnych warunkach. Magistrat wprawdzie umieszczał corocznie poważne kwoty na te cele w budżecie, lecz spustoszenie w poszczególnych, od Niemców przejętych pracowniach, było za ogromne, aby było można w krótkim czasie należycie urządzić pracownie. Stan rzeczy pogorszył się z dniem 1. 9. 23. Z powodu przejęcia samorządu miejskiego w szkolnictwie przez władze państwowe, Magistrat odmówił swego poparcia materjalnego. Inspektor szkolny nie uzyskał zaś w Kuratorjum na cele te żadnych kredytów, wobec tego stało się prowadzenie nauki robót ręcznych, przedewszystkiem w szkołach powszechnych — problematycznem. Dopiero dzięki wytrwałym zabiegom inspektora szkolnego p. Poprawskiego i jego zastępcy p. Kryzana, oraz należytemu zrozumieniu sprawy przez radców Magistratu p. Kłosa i p. Kultysa, jak i też Deputację Szkolną, umieszczono w budżecie miejskim na 1924 dość poważną sumę na te cele — 33.333 zł. Przystąpiono bezzwłocznie do urządzenia odpowiednich pracowni w poszczególnych szkołach, i z końcem roku 1924 wszystkie szkoły miały własne pracownie — zapoczątkowane wzgl. już kompletnie urządzone. Z ogólnej sumy 33.333 zł. wydano na urządzenie pracowni 25,336 zł. 39 gr. Dziś wszystkie szkoły mają własne pracownie slöjdu.

Za resztę wymienionej kwoty — ca. 7200 zł. — zakupiono materjału do slöjdu. Prawie wszystkie dzieci otrzymują i dziś jeszcze potrzebny do robót ręcznych materjał bezpłatnie. Wykończone przedmioty stają się własnością wykonawców, tylko niektóre z nich — akuratnie i czysto wykonane względnie wykazujące nadzwyczajną pomysłowość ucznia — pozostają jako „okazy, godne naśladowania“ w zbiorach odnośnej szkoły. Prac dzieci nie sprzedaje się — ze względów pedagogicznych.

W końcu stwierdzić należy, że młodzież chętnie garnie się do tej nauki, pełnej ruchu, czynu i twórczości. S.

KINEMATOGRAF W SZKOŁACH POZNAŃSKICH.

Od roku odbywają się co pewien czas przedstawienia kinematograficzne w szkołach poznańskich. Aparat zakupił Poznański Oddział Stow. Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szk. Powszech. Pierwsze wyświetlanie odbyło się w dniu 20 listopada 1925 r. w obecności p. kuratora, inspektora szkolnego i decernenta Magistratu dla spraw szkolnych.

Przedstawienia odbywały się w I III i IV szkole wydziałowej przeważnie od godziny 12^{30} począwszy.

Szkoły, leżące w pobliżu tych zakładów przyprowadzały pod nadzorem nauczycieli dzieci na przedstawienia.

Do końca grudnia 1925 było 13 przedstawień dla dzieci szkolnych, które zwiedziło 2964 dzieci płacących przeciętnie 20 gr za przedstawienie. W tym czasie wyświetlano:

1) a) Obieg krwi.
   b) Motyle i ćmy.
2) Żelazo i stal.

W roku 1926 wyświetlano w 56 przedstawieniach, które zwiedziło 11502 uczniów, następujące filmy:

1) Podróż po Warszawie. (Film ten uzupełniono przezroczami.)
2) a) Płazy
   b) Mysia wojna (mała komedyjka filmowa).
3) a) Mieszkańcy głębin morskich.
   b) Połów ryb na Bałtyku.
4) a) Szwajcarja
   b) Przetwory z mleka.

Prócz tego ks. Gałdyński, prezes Związku Abstynentów w Poznaniu, dał do dyspozycji film przeciwalkoholowy, który wyświetlano dla 15 szkół powszechnych i wydziałowych (oraz 6 szkół średnich z 1095 uczniami.)

O MYŚLENIU FUNKCYJNEM W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Podstawowem w nowoczesnej matematyce pojęciem jest pojęcie funkcji. Odgrywa ono doniosłą rolę tak w samej nauce, jak i w jej licznych zastosowaniach praktycznych. Toteż już z tych względów szkoła powszechna nie spełniłaby jednego ze swych najważniejszych zadań, gdyby nie doprowadziła uczniów do pewnego przynajmniej rozumienia pojęcia funkcji, gdyby nie przyzwyczajała ich stopniowo do myślenia funkcyjnego. Wymaga tego program matematyki, skoro stawia jako jeden z celów nauczania „uzdolnienie do sprawnego, pewnego i jasnego orjentowania się w zjawiskach życia codziennego, w których występują cechy ilościowe". Trudno poświęcać szkic niniejszy rozważaniu, na czem polega myślenie funkcyjne. Ogólnikowo powiedzieć możemy, że jestto wyszukiwanie i badanie zależności, jakie zachodzą pomiędzy różnemi wielkościami, niejednokrotnie ujmowanie tych zależności w formie wzorów, czy innych schematów, badanie rozwiązalności zagadnień i zależności ich rozwiązania od danych (t. zw. dyskusja zagadnień). Nie trudno więc widzieć, że myślenie funkcyjne może rozwijać pewne ważne dyspozycje umysłowe ucznia, posiada niezmiernie doniosłą wartość formalną. Dyskusja zagadnień, badanie zależności, to pewne zagadnienia naukowe. Jeśli uczeń poświęca czas ich rozwiązywaniu, zaprawia się wtedy do pracy umysłowej, a przytem praca ta ma znaczenie dla rozwoju jego koncentracji uwagi, pomysłowości, zainteresowań intelektualnych,

a wreszcie wytwarza w nim poczucie tego ścisłego związku współzależności, jaki zachodzi pomiędzy nauką a życiem codziennem.

Program uwzględnia pojęcie funkcji. W materjale na oddział VI-ty przepisuje diagramy, a w materjale oddz. VII-ego graficzne rozwiązywanie równań, diagramy nowych funkcyj oraz wzory empiryczne. Tak więc w myśl programu pojęcie funkcji ma być jednym z działów nauki w wyższych oddziałach. Wbrew temu stanowisku sądzimy, że stać się ono winno jedną z zasad nauczania już od lat możliwie najwcześniejszych, że całe nauczanie matematyki już od pierwszych oddziałów winno być oparte m. i. na myśleniu funkcyjnem, oraz myślenie to rozwijać. Oczywiście nie wyklucza to poświęcenia w najwyższych oddziałach czasu specjalnie na przerabianie ćwiczeń typu funkcyjnego. Poświęcenie specjalnych rozdziałów w wyższych oddziałach nauce o funkcji jest konieczne, lecz grunt pod ich zrozumienie winno wytwarzać nauczanie już od lat najwcześniejszych. — W myśl słusznego postulatu dydaktycznego, że żadne pojęcie nie może w nauczaniu znaleźć dostępu do umysłu dziecka, nie może się stać jego własnością duchową, jeżeli już przedtem nie przygotowano do tego jego podświadomości, jeżeli w poprzednich latach nie przeprowadzono ćwiczeń, zmierzających do wytworzenia w podświadomości takich skojarzeń, które się budzą, skoro przychodzi kolej na wprowadzenie danego pojęcia[1]). Wymaga również tego to prawo psychiczne, że żadne uzdolnienia nie rozwijają się w człowieku odrazu, w przeciągu roku czy dwóch lat, że do rozwoju uzdolnień zmierzać winno planowe nauczanie i wychowanie od pierwszego do ostatniego roku nauki.

A więc zgodnie z postulatem, że myślenie funkcyjne winno stać się jedną z zasad nauczania matematyki już od lat najwcześniejszych, nauczyciele winni opracować sobie plan postępowania systematyczny, lecz nie krępujący się pod tym względem szablonem, zakreślonym przez programy, czy przez używane zazwyczaj podręczniki, winni korzystać z każdej sposobności, by na lekcjach rachunków, geometrji, czy jakichkolwiek innych nauk rozwijać myślenie funkcyjne. Są liczne sposobności, przy których można rozwijać myślenie funkcyjne, liczne typy zagadnień, oparte na po-

---

[1]) Dr. Ludwika Jeleńska, *Metodyka pierwszych lat nauczania*, Warszawa 1926, Str. 27 i n.

jęciu funkcji, wzgl. z niem związane. Wskażemy na te, które są w naszych warunkach stosunkowo łatwe do przeprowadzenia, a które nie wymagają od nauczyciela daleko idącego wyłamywania się z programów obowiązujących, lecz dadzą się w ich ramach urzeczywistnić.

Rozwiązywanie każdego niemal zagadnienia można połączyć z dociekaniami typu funkcyjnego. Lecz wtedy nie można traktować zadań matematycznych według dotychczas zwykle w szkołach powszechnych stosowanego szablonu: nauczyciel stawia zadanie, uczniowie odnajdują wynik z mniejszą lub większą pomocą nauczyciela — i na tem koniec. Zadania mogą i powinny być badane. Badać należy wykonalność zadań. Można przejrzeć mnóstwo używanych obecnie zbiorów z zadaniami dla szkół powszechnych, a z trudem znajdziemy w nich zadania nierozwiązalne. Zadania takie należy dzieciom dawać[1]) i to tak zadania nierozwiązalne arytmetycznie (7—13 w zakresie liczb naturalnych), jak i nierozwiązalne życiowo, (np.: w klasie, liczącej 47 uczniów, jest pewnego dnia nieobecny 1% uczniów: ilu uczniów jest nieobecnych?), lub na podstawie praw innych dziedzin nauki (np.: w trójkącie jeden kąt wynosi 95 stopni, drugi 110 stopni, ile wynosi kąt trzeci?). Jeżeli zadanie jest rozwiązalne, niejednokrotnie po rozwiązaniu stawiać należy pytanie: czy można dane liczbowe tematu tak zmienić i dobrać, by zadanie było nierozwiązalne? A raczej należy w dziecku wytworzyć nawyk, by samo stawiało sobie podobne pytania, oraz by poszukiwało, pod jakiemi warunkami dane zadanie jest rozwiązalne. Niejednokrotnie po rozwiązaniu zagadnienia wskazanem jest zmienianie danych liczbowych, oraz obserwowanie i badanie, w jaki sposób zależnie od tego zmienia się wynik, wzgl. postępowanie odwrotne, zmienianie wyniku i badanie, jakim zmianom należy poddać dane, aby otrzymać pożądany wynik. Przykłady pytań tego rodzaju:

1) Przypuśćmy, że dano dzieciom zadanie: matka miała 17 śliwek, dała synowi 4 śliwki, córce 7 śliwek, ile jej zostało? W związku z tem zadaniem można postawić następujące pytania: Czy można podać takie liczby w temacie, aby zadanie było nie-

---

[1]) Moment ten bardzo trafnie podkreśla program, podając na str. 31 (wyd. z r. 1925) kilka przykładów takich zadań i pisząc: „Roztrząsanie (analiza) zadania niemożliwego jest niejednokrotnie bardziej pouczające, niż zadania, które wypada.“

rozwiązalne? Co się stanie z wynikiem, jeżeli założymy, że matka dała synowi więcej niż 4 śliwki, a siostrze 7 śliwek? Ile najwyżej można dać synowi, dając siostrze 7 śliwek? Ile najwyżej córce, dając synowi 4 śliwki? Ile musiałaby matka rozdać, aby — mając 17 śliwek — pozostawiła sobie nie 6, lecz więcej, np. 8 śliwek?, itd.[1]).

2) W związku z zadaniem: Dla jednego człowieka starczy pewnego zapasu żywności na 8 dni, dla ilu ludzi starczy tego zapasu na 4 dni? można postawić pytanie, czy można dane dobrać tak, aby zadanie nie miało sensu? (Np. zapytać się, dla ilu ludzi starczy tego zapasu na 16 dni?) Również geometryczne zagadnienia winny być dyskutowane. Ucząc się np. pomiaru pól, winien uczeń nabywać również zrozumienia, że pole figury zależy od jej elementów i stawiać sobie pytanie, od jakich.

W związku z nauką o polu trójkąta nasuwają się np. pytania: Czy pole trójkąta jest wyznaczone przez dwa boki — przez trzy boki? Czy jest wyznaczone przez trzy kąty? Czy można wyznaczyć pole trójkąta, gdy dane dwa boki i kąt zawarty? (Zadanie takie powinni rozwiązywać uczniowie już w szkole powszechnej, mianowicie tak, że trójkąt dany rysują w skali i mierzą jego wysokość, będzie to wytwarzaniem gruntu pod zrozumienie trygonometrji dla tych uczniów, którzy przejdą później do szkoły średniej). W jaki sposób pole trójkąta zależy od boku? — Od wysokości? Jakiej zmianie musimy poddać trójkąt, jeśli zmniejszymy jeden jego bok i jeśli pole jego chcemy pozostawić bez zmiany?

W związku z tem trzeba często korzystać ze sposobności odkrywania i ewentualnie, badania zależności pomiędzy różnemi wielkościami. Sposobność ta nadarza się tak w samej nauce matematyki jak i w innych naukach oraz w życiu praktycznem. Na lekcjach rachunków winny być rozpatrywane pytania: Czy i jaki wynik działania zależy od jego elementów? Jakim zmianom podlega np. różnica, gdy odjemną zwiększamy, nie zmieniając

[1]) Oczywiście nie mamy na myśli tego, by po podaniu zadania nauczyciel zasypał ucznia wszystkiemi powyższemi pytaniami. Pytania takie należy stawiać w miarę, jedno lub dwa po zadaniu, i to — oczywiście — nie po każdem. Nasze pytania podaliśmy jedynie celem wskazania, ile licznych pytań może nasunąć jedno proste zagadnienie. Natomiast, gdy w najwyższych oddziałach przyjdzie kolej na posługiwanie się literami w nauce rachunków, wtedy — zdaniem naszem — każde zadanie winno być dyskutowane.

odjemnika? W jaki sposób zależy ilość cyfr wyniku działania od ilości cyfr jego elementów? Szczególnie nauczanie geometrji nasuwa wiele pod tym względem sposobności. Oprócz przykładów powyżej zaznaczonych możemy podać następujące: Przekątna kwadratu zależy od boku, cięciwa koła od jej odległości od środka, boki trójkąta zależą od kątów. W związku z tem trzeba pisać tabele powyższych zależności, oraz badać je przy pomocy pomiaru. Dosyć często stawia się uczniom zadanie: Narysujcie kilka kątów, zmierzcie te kąty. Czyż nie lepiej zamiast tego czysto mechanicznego ćwiczenia postawić uczniom zagadnienie: w jaki sposób bok trójkąta prostokątnego zależy od kąta przeciwległego? Wtedy dzieci narysują kilka trójkątów prostokątnych o stałej przyprostokątnej, zmierzą we wszystkich drugą przyprostokątną i kąt przeciwległy, oraz napiszą tabelę uzyskanej w ten sposób zależności. Tak uzyskają szereg spostrzeżeń, że wymienimy choćby to, że ze zwiększenia kąta np. dwa razy nie wynika zwiększenie również dwukrotne przeciwległego boku. Nauczyciel ma więc do wyboru: albo traktować mierzenie dla mierzenia mechanicznie, albo jako środek do pewnego celu, do pewnych zagadnień. Niewątpliwie owa druga droga w wyższym stopniu sprzyja rozwojowi formalnemu ucznia. Nauczanie innych nauk, zwłaszcza przyrodniczych (fizyka) również nasuwa często przykłady zależności. Należy je uczniom wskazywać i badać z takim stopniem ścisłości, jaki na tym stopniu jest wogóle możliwy.

Myślenie funkcyjne ożywia się, staje się zrozumiałem dzięki tabelom i wykresom. To też tabele i wykresy mogą już od lat najwcześniejszych odegrać w nauczaniu wybitną rolę. Już w pierwszym oddziale możliwem jest codzienne notowanie ilości nieobecnych, w następnych notowanie zmiennej ceny chleba, temperatury, itd. Również wykresy można zacząć wcześnie, poczatkowo w postaci prymitywnej, np. przez naklejanie wąskich pasków papieru różnej długości. W miarę rozwoju dziecka wprowadzać należy zwykle używany sposób wykonywania wykresów, graficzne badanie zależności, oraz graficzne rozwiązywania zagadnień. Cenne są pod tym względem wskazówki, zawarte w pięknej książce Laisant'a „Nauczanie początków matematyki“, oraz podane tam zadania i przykłady[1]).

---

[1]) Przekład polski Z. Czubalskiego. — Warszawa 1908.

Jeśli mówimy o myśleniu funkcyjnem w szkole powszechnej, to musimy zwrócić uwagę na kilka podstawowych w nauczaniu momentów.

Przedewszystkiem należy pamiętać, że wyraz „zależność“ w matematyce, ma nieco odmienne znaczenie, aniżeli w życiu codziennem. „Wysokość kursu dolara“ jest funkcją daty, gdyż każdej dacie w danym okresie odpowiada pewna cena dolara. W życiu codziennem nie nazywamy takiego związku zależnością, bo w życiu codziennem kojarzymy zwykle wyraz „zależność“ z wyobrażeniem związku przyczynowego. Otóż nauczanie winno doprowadzić do uświadomienia uczniom owego matematycznego znaczenia wyrazu „zależność,“ a więc usunąć niewłaściwe skojarzenia tego wyrazu z pojęciem związku przyczynowego. Przez pominięcie tego ważnego momentu moglibyśmy wytworzyć w umyśle ucznia zupełnie spaczone pojęcie funkcji, niezgodne z naukowem, i przez to utrudnić mu w ewentualnej dalszej nauce zrozumienie całego szeregu zagadnień.

Pragniemy również zwrócić uwagę na to, że w trakcie nauki uczniowie dojść winni stopniowo do zrozumienia, że są dwa typy zależności. Jedne z nich dają się ująć w formie wzorów, inne nie podlegają żadnemu prawu arytmetycznemu (np. wzrost dziecka w zależności od wieku.) Uczeń najwyższych oddziałów, winien się ćwiczyć w formułowaniu wzorów do danych zależności konkretnych, oraz w poszukiwaniu konkretnych zależności do podanych wzorów. W związku z tem starannie należy przerobić zależność wprost i odwrotnie proporcjonalną, przewidzianą programem oddziału VI-ego. Na pojęciu zależności proporcjonalnej należy oprzeć systematyczne rozwiązywanie t. zw. zadań na regułę trzech (rozwiązywanie tych zadań zapomocą sprowadzenia do jedności należy zacząć już wcześniej, jednakowoż bez specjalnego teoretycznego ujmowania tej sprawy) i wtedy byłoby pożytecznem wskazanie uczniom metody rozwiązywania tych zadań przez zastosowanie ogólnego wzoru: $y = c.\ x$, wzgl. $y = c:\ x$. [1])

[1]) Przy tej sposobności zaznaczamy, że koniecznem jest zarzucenie raz na zawsze często w dzisiejszych szkołach stosowanego mechanicznego sposobu przerabiania tych rzeczy. Często przy egzaminach wstępnych miałem sposobność stwierdzić, że uczniowie z wielką wprawą rozwiązują mechanicznie zadania na regułę trzech dzięki temu, że pamiętają, jakie wielkości należy umieścić w liczniku, a jakie w mianowniku niewiadomego ułamka, natomiast stają bezradni wobec żądania wyjaśnienia tego sposobu postępowania.

Wspomnieliśmy już, że program przewiduje w oddz. VI i VII specjalny dział poświęcony funkcjom. Otóż trudno się powstrzymać od uwagi, którą zresztą potwierdzają nauczyciele, uczący matematyki w tych oddziałach, że program oddziału VII-ego jest zbyt trudny i nie liczy się z psychiką ucznia. Program zaleca m. i. graficzną metodę rozwiązywania równań stopnia 2-go, jako wstęp do metody analitycznej. Graficzne rozwiązywanie równań kwadratowych jest trudne, nierównie trudniejsze aniżeli analityczne. Trudności wynikają stąd, iż uczniom na tym stopniu niepodobna wytłumaczyć, że obrazem dowolnego trójmianu kwadratowego $y = x^2 + ax + b$ jest parabola, która powstanie z równoległego przesunięcia paraboli $y = x^2$. Sam wykres funkcji $y = x^2$, czy w oddziale VI-ym funkcji $y = c : x$ jest trudny, gdyż uczniom na tym stopniu nie można wyjaśnić wszystkich szczegółów rysunku[3]. Graficzne rozwiązywanie równań kwadratowych jest obecnie często prawdziwą udręką dla uczniów szkoły średniej; program szkoły powszechnej każe wtłoczyć tę metodę już w umysły dzieci trzynastoletnich. Jeżeli więc domagać się trzeba owiania całej nauki naszego przedmiotu w szkole powszechnej tym duchem, jaki wywarł wpływ na współczesny rozwój matematyki, to z drugiej strony trzeba przestrzec przed wczesnem wprowadzeniem zagadnień zbyt trudnych, nie przedstawiających przytem dla umysłu dziecka żadnego interesu.

Na zakończenie wskażemy jeszcze na pewne trudności, łączące się z przerabianiem wykresów. O trudnościach tych trzeba wiedzieć i pamiętać na każdym kroku, a w celu ich przełamania nauczanie prowadzić możliwie stopniowo, bez takich przeskoków i niedomówień, jakich można uniknąć.

Przy konstruowaniu funkcji np. określonej wzorem ($y = x^2$) sporządzamy tabelę tylko dla niektórych wartości na x i y. Ściśle biorąc tabela ta umożliwia nam skonstruowanie tylko szeregu luźnych punktów wykresu. Otóż trudno uczniom zrozumieć, dlaczego ów wykres jest linją ciągłą, dlaczego ma kształt np. paraboli. Nie można tego na tym stopniu uzasadnić, lecz w jakiś sposób musi nauczyciel tę trudność pokonać. Może w tym celu polecić uczniom narysowanie na osobnej kartce wykresu tej funkcji w powiększeniu,

---

[3]) Por. artykuł A. Hoborskiego w książce: A. Pichór i Dr. A. Hoborski. *Metodyka Matematyki*, Lwów 1919, str. 44.

lecz w węższym przedziale wartości na x (np. $-\frac{1}{2} \leq x \leq +\frac{1}{2}$) przy wyborze większej ilości punktów pośrednich. Wtedy uczniowie uznają za dość prawdopodobną tę tezę, że wykres omawianej funkcji nie ma w tym przedziale żadnego ostrza, nie jest linją łamaną itp. A wreszcie musi nauczyciel uczniom uczciwie powiedzieć, że muszą przyjąć bez uzasadnienia to, iż wykres tej funkcji jest naprawdę parabolą podobną do tej, jaką widzą na tablicy, gdyż uzasadnić możnaby to wtedy, gdyby byli dojrzalsi i umieli znacznie więcej. Nauczyciel musi więc tutaj popełnić pewien nieunikniony przeskok, ale uczniowie winni wiedzieć, że to przeskok i luka; w przeciwnym razie może się w ich umysłach wytworzyć chaos i szkodliwy nawyk przyjmowania rzeczy niewyjaśnionych i niezbadanych jako pewne i sprawdzone.

Trudno również uczniom zrozumieć, dlaczego w niektórych wypadkach wykresów funkcyj konkretnych sporządzamy wykres w formie linji łamanej, w innych w formie linji krzywej niełamanej. Nauczyciel winien uczniom wyjaśnić, że nie kierujemy się tutaj żadnemi ogólnemi prawami, lecz jest to zależne od umowy.

A wreszcie wielką trudność sprawia wykonanie wykresu funkcji, której wartości są określone nie dla wszystkich liczb danego przedziału, lecz dla luźnych wartości. Przykładem takiej zależności jest zależność pomiędzy ilością robotników (x), a ilością dni, w ciągu których wykonają daną pracę (y). W funkcji tej zmienna x jest określona jedynie dla wartości naturalnych, a wykres sporządzamy zwykle w szkole nie w postaci luźnych punktów, lecz pewnej linji ciągłej, która łączy te punkty. Trudność ta jest często w szkole zlekceważona, co może wytworzyć w uczniach niedbalstwo w łączeniu luźnych punktów każdego wykresu i odruchowego łączenia tych punktów linją dowolną nawet wtedy, gdy funkcja jest określona dla wszystkich wartości na x danego przedziału, gdy więc przebieg jej wykresu pomiędzy wyznaczonemi przy pomocy tabeli luźnemi punktami nie jest dowolny, lecz podlega pewnemu prawu. To też przy wykonywaniu każdego wykresu należy stawiać sobie pytanie, czy i o ile nasza swoboda w konstrukcji jest skrępowana warunkami zagadnienia.

Nieszawa. Władysław Borejko.

O UTRWALANIU WYNIKÓW NAUKI.

Szkoła polska znajduje się jeszcze w stadjum początkowem. Nic dziwnego, mamy ją od kilku lat zaledwie. W szkolnictwie, jak i w innych dziedzinach naszego życia samodzielnego, brak nam tradycji. Wiekowa niewola zniszczyła nasze szkolnictwo rodzime, które na schyłku starej Rzplitej stało nie na pośledniem miejscu wśród narodów. To też prócz wiadomości z historji wychowania polskiego i w cudzych szkołach nabytej praktyki — do budowy szkoły polskiej stanęliśmy z gołemi rękoma. I uczyniliśmy to, co uczyniłby każdy inny naród, któryby się był znalazł w podobnem położeniu: zaczęliśmy się oglądać po naszych sąsiadach, po narodach Zachodu, aż sięgnęliśmy poza morze. A uczyniliśmy to w tej wierze, że owe narody na polu szkolnictwa wykazały wielkie postępy, że tylko wspomnę o psychologji dziecka. W naszym tak bardzo przysłowiowym zapale braliśmy wszystko, co gdzieindziej okazało się dobrem, również za nadające się i dla nas. Mając do wyboru między narodami różnego pokroju i metodami wychowania i nauczania u nich ustalonemi, znaleźliśmy się w niełatwem położeniu, jak to zwykle bywa, gdy się należy zdecydować w pewnym tylko kierunku. To też obok rzeczy pożytecznych nagromadziliśmy niemało balastu, z którym nie możemy sobie dać rady. Takie próby kosztowały nas niemało czasu i pieniędzy. Nie brak nam jednak wśród pedagogów polskich ludzi o wybitnych zdolnościach, którzy stojąc w kuźni pedagogji polskiej, wykuwają walory naprawdę niepospolite, którym — jak wierzymy — uda się ustalić zasady pedagogiki czysto polskiej, t. zn. dostosowanej do duszy dziecka polskiego.

Wśród haseł, przejętych z Zachodu, na pierwsze miejsce wysuwa się problem t. zw. *szkoły pracy — szkoły czynu.*

Szkołą pracy zajmuje się każdy nauczyciel, o niej spisano grube tomy, i słusznie, gdyż ona może szkolnictwo nasze podnieść. Mówię, że „może“, bo czy naprawdę za jej przyczyną staniemy na wyżynie pod względem nauczania i wychowywania, zależeć będzie od sposobu przeprowadzenia jej naprawdę zdrowych zasad, np. żeby dziecku pobyt i pracę w szkole uczynić przyjemnemi, żeby budzić i rozwijać samodzielność, kształcić zmysł spostrzegawczy. Termin *szkoła pracy* przejęliśmy żywcem z niemieckiego.

Nazwa jest nie dość szczęśliwa. Nasuwa bowiem przypuszczenie, że w szkole starego typu nie pracowano. Że i tam pracowano, a pracowano nawet z wielkim wysiłkiem, musi przyznać każdy. Niejeden z naszych kolegów w warunkach trudniejszych od obecnych zdołał osięgnąć cel nauki, o czem świadczą choćby wiadomości z czasów szkolnych, jakie posiada dorosłe obecne pokolenie. A wiadomości te bywają nieraz zadziwiająco obszerne i wierne, zresztą zależnie od osoby. A więc nasze dorosłe pokolenie osięgnęło w szkole obcej możliwie wysoki stopień wykształcenia. O ile łatwiejszą jest dzisiejsza praca nauczyciela i ucznia. Biorąc to pod uwagę, spodziewać by się należało, że wyniki dzisiejszej pracy szkolnej powinny być tem lepsze. Czy jednak w rzeczywistości tak jest? Pod tym względem słyszy się niestety wiele skarg ze strony powołanej jak i niepowołanej. Skarży się wizytujący szkoły, skarży się nauczyciel sam, narzeka duchowieństwo, nie cichną i żale rodziców. Ogólne zdanie o pracy szkolnej jest to, że się za mało uczy, że gdzie dziś pracuje dwóch lub trzech nauczycieli, kiedyś uczył tylko jeden i nauczył więcej. Jest to sąd, wydany przez osoby bynajmniej nie wtajemniczone w zakres i sposób dzisiejszego nauczania, bowiem tak zakres jak i metoda nauczania odróżniają bardzo szkołę dzisiejszą od szkoły dawniejszego typu, że tylko porównamy naszą szkołę ze szkołą zaborczą ostatnich lat w tej formie, w jakiej występowała na ziemiach zachodniej Polski. Gdzież tam było miejsce na szersze uwzględnienie np. nauki o przyrodzie, a rysunki i roboty traktowano po macoszemu; czego uczono z geografji w porównaniu z dzisiejszą szkołą? Co do metody nauczania, to ani czas ani wyrobienie językowe nie pozwalały na stosowanie metody heurystycznej. Większość materjału naukowego dziatwa przyswajała sobie pamięciowo. Mimo wszystko, rezultaty nauczania są namacalne, tkwią żywo w pamięci ludzi, którzy kilkanaście a nawet kilkadziesiąt lat temu opuścili ławy szkolne. A dziś słyszymy takie oto skargi, będące bądź co bądź wyrokiem potępienia nas i naszej pracy. To też warto wejść w siebie i zastanowić się nad przyczyną niedomagania.

W pogoni za nowoczesnemi prądami pedagogicznemi zapędzamy się zbyt daleko. Chcielibyśmy dorównać innym narodom, mającym tradycję i doświadczenie. Stosujemy u siebie metody zagraniczne, baczymy na wierne ich odtwarzanie, gubimy się

w drobnostkach, odbiegamy od materjału, i ani się spostrzeżemy jak czas, wyznaczony na lekcję, mija. Pracowaliśmy przez całą godzinę szczerze, byliśmy owiani idealizmem, pragnęliśmy dzieciom nieba uchylić. A jakiż rezultat naszej pracy? Przekonujemy się na następnej lekcji: dzieci mało co zapamiętały z naszych mądrych wywodów. Jesteśmy wówczas rozczarowani. Posądzamy dzieci o brak uzdolnienia, lenistwo, a nie chcemy widzieć przyczyny zła u siebie. A jednak nie ponosi w tem winy nikt inny — tylko nauczyciel sam. Zapewne, że najgłówniejszą przyczyną niedostatecznych wyników pracy naszej — to brak utrwalenia tego, czego nauczamy. Utrwalanie materjału opracowanego uważamy może za zbyteczne wobec przekonania, że dzieci rzecz na lekcji omówioną już należycie zrozumiały, zapominając niestety, że wiedzieć i znać coś, nie znaczy tyle co umieć. Sposób utrwalania, jakiego najczęściej używamy, t. j. memorowanie czyli wyuczanie na pamięć, przypomina nam żywo szkołę typu dawniejszego. Więc chcąc być postępowymi, unikamy tego, sądząc, że i dzieciom tem samem sprawiamy przyjemność. Ktoby co do dzieci podobnie sądził, zdradziłby brak znajomości psychologji dziecka. Dziecko każde z natury jest ciekawe, nie kontentuje się wiadomościami powierzchownemi, pyta, bada — jeszcze raz pyta — co nieraz dorosłego doprowadza naprawdę do gniewu i rozpaczy — a czyni to jedynie dlatego, aby coś zasłyszanego zapamiętać. Nasze dzieci, wstępując do szkoły, znajdują się w okresie pytań. To też utrwalanie materjału naukowego choćby tylko zapomocą powtarzania i wyuczania na pamięć odpowiada naturze dziecka. Sami widzimy, jaką widoczną radość sprawia dzieciom powtarzanie chórem czy wierszyka czy jakiegoś zdania. Więc nie dajmy się porwać prądom nowoczesnym, nie chciejmy dzieciom pracy jak najbardziej uprzyjemniać, czego one nie pragną nawet, lecz zachowajmy, co dobrego przekazała nam stara szkoła, a złączmy to ze zdrowemi zasadami szkoły nowej. Starej szkole czyni się zarzut, że obciążała zbytnio pamięć dziecka. Szkoła nowego typu zaś pragnie ćwiczyć i kształcić wszystkie władze duszy — o ile możności w harmonijnym zespole. Lecz czyż może się obejść bez pamięci? Pamięć, to dostawca materjału, to śpichlerz, z którego czerpią inne władze ducha. Chcieć kształcić inne władze kosztem pamięci, znaczy tyle, co chcieć śpiewać piosenkę bez wyuczenia się tekstu.

Co należałoby więc uczynić, aby wyniki pracy możliwie jak najbardziej utrwalić, żeby nauczanie uczynić non scholae, sed vitae? Na pierwszem miejscu postawiłbym ścisłe ograniczenie materjału programowego. Jak wiadomo, posiadamy staraniem Min. W. R. i O. P. wydane programy nauki dla poszczególnych przedmiotów, programy więcej lub mniej jasne, ujmujące niektóre przedmioty ogólnikowo, inne więcej szczegółowo. Władze szkolne żądają wypracowania szczegółowych rozkładów materjału na podstawie programów i słusznie, bo programy te nie pozwalają się nagiąć do poszczególnych szkół z różnorodnemi warunkami. Przyznaję, że ułożyć plan materjału, to nie łatwa rzecz. To też dopiero po latach praktyki rozkłady będą się stawały więcej doskonałemi, a nauczycielowi posłużą za wzór i dla kontroli rozkłady z lat ubiegłych, których nie należy niszczyć. Jak już wspomniałem na wstępie, szkolnictwo nasze się rozbudowywa. Gdzie przed rokiem była szkoła jednoklasowa, tam urządza się obecnie klasę drugą itd., a w ten sposób doświadczenia porobione w szkole niższego typu organizacyjnego, idą na marne. Doprowadzeniu rozkładów materjału do możliwie idealnego stopnia na przeszkodzie stoi także zbyt częsta zmiana sił nauczycielskich. Lecz i pod tym względem należy się spodziewać zmiany na lepsze już w najbliższym czasie. Opuszczający posadę nauczyciele powinni co najmniej pozostawić następcom stosowany przez siebie rozkład z uzupełnieniami i dopiskami, jakie poczynili wśród roku na podstawie poczynionych spostrzeżeń i doświadczeń w ciągu nauczania danego przedmiotu. Podobnie należałoby sobie postąpić z początkiem każdego roku szkolnego z okazji zmiany przedmiotów nauki. Będzie to nietylko powinnością koleżeńską, ale więcej jeszcze środkiem koniecznym do ułożenia możliwie idealnego rozkładu materjału dla danej szkoły. Taki rozkład materjału, gromadzony z roku na rok, musi stać się ważnym czynnikiem w nauczaniu i wychowywaniu. Zczasem nabierze on cech swoistych danej szkoły i okolicy i stanie się rozkładem ściśle dostosowanym do pewnej szkoły. Jest to praca lat kilku i kilkunastu. Jak będzie wyglądał taki rozkład wyspecjalizowany? Np. w języku polskim poda każdorazowo nauczycielowi przy odnośnych ustępach z nauki gramatyki i pisowni błędy lokalne. Wykaz wad i błędów, spotykanych u młodzieży jak i u dorosłych danej miejscowości, ułatwi następcy dobór

odnośnych czytanek o treści moralizującej. Dopiski o istnieniu zabytków historycznych czy przedhistorycznych, jak o osobliwościach pokładu powierzchni ziemi i jej składnikach, niemniej o istnieniu osobliwych form świata zwierzęcego i roślinnego, nowoprzybyły na posadę nauczyciel przeczyta conajmniej z zainteresowaniem. Że takie zlokalizowanie programu może przynieść niejedną korzyść, przyzna każdy, kto jako obcy przybył do obcej okolicy. To nazywa się dostosowaniem programów do warunków danej szkoły. Według niego będzie nauczyciel pracował planowo, a cel nauki osiągnie niezawodnie i bez wszelkich zboczeń, co się przyczyni niemało do uzyskania czasu na utrwalenie materjału naukowego.

Ustalony na miesiące i tygodnie rozkład materjału opracowuje się z kolei na poszczególnych lekcjach, przyczem tematy obszerne dzieli się na lekcje, lecz tak, aby na każdą wypadła pewna ściśle określona część t. zw. jednostka metodyczna. W każdym wypadku nauczyciel zastosuje materjał danej lekcji tak do czasu, że dzieci otrzymują zaokrągloną całość, z którą jako z dorobkiem tej lekcji powracają do domu.

W każdej lekcji musi nastąpić streszczenie materjału naukowego w kilku zdaniach z opuszczeniem szerokich wyjaśnień, ustalenie jakiejś zasady gramatycznej lub ortograficznej.

Tak sformułowany materjał nadaje się do zapamiętania. Zapamiętanie go nie nastręczy trudności, o ile treść i forma są dostosowane do poziomu umysłowego dziecka. Utrwalenie samo powinno nastąpić przez powtarzanie wzgl. kilkakrotne opowiadanie ustalonego rezultatu danej lekcji. Memorowanie co do treści i formy wartościowych rzeczy np. wierszy, powinno się traktować jako zadanie domowe. Wyniki nauki w poszczególnych przedmiotach można zastosować w wypracowaniach piśmiennych i w toku nauki, stosując zasadę koncentracji podczas nauczania. To też najwięcej zyska się tam, gdzie jeden i ten sam nauczyciel w jednej i tej samej klasie uczy jak najwięcej przedmiotów (gospodarz klasy). Tak zwany rozdział zajęć szkolnych według przedmiotów nauki nie odpowiada wymaganiom pedagogiczno-wychowawczym i jest pożądany jedynie na wyższym stopniu szkoły powszechnej, ponieważ na niższych nie potrzeba specjalistów. Najlepiej więc będzie, gdy gospodarz klasy będzie uczył wszystkich przedmiotów danego oddziału.

Dziecko, opuszczając szkołę powszechną, powinno z niej wynieść możliwie wielki zapas wiadomości dobrze utrwalonych, które mają mu towarzyszyć przez całe jego życie. Jeżeli sobie uprzytomnimy, że około 95% naszej ludności uczęszcza tylko do szkoły powszechnej, to poznamy, że od szkoły powszechnej i jej pracowników zależne jest moralne i materjalne powodzenie narodu i państwa.

Krotoszyn. Aleksander Urbański.

NAUCZYCIEL SZKOŁY POWSZECHNEJ A PRACA NAUKOWA.

Praca nauczycielska należy do rzędu tych zawodów, które z natury swej są i muszą być żywe, bowiem każdy dzień, każda lekcja w pracy jest inną, otwiera nowe zagadnienia niezbadanej duszy ludzkiej w jej stadjum wieku szkolnego.

Cały szereg objawów i zagadnień w nauczaniu i wychowywaniu wymaga natychmiastowego rozwiązania, zaradzenia w sytuacji, niekiedy zmodyfikowania indywidualnego znanych sposobów i metod, któremi posługiwano się od dawna. Stąd też praca ta jest twórczą i tem różni się od innych mniej lub więcej szablonowych.

Ażeby podołać tej pracy, trzeba być do niej odpowiednio przygotowanym, trzeba ją rozumieć i czuć. Stąd też stawiamy pewne wymagania nauczycielowi: winien być to umysł jasny, pogodny, lotny i indywidualny oraz posiadać cały szereg cech charakteru, które znamionują inteligencję. Inteligencja nauczyciela jest jednym z ważnych warunków do pracy zawodowej i do roli, jaką winien spełnić na terenie pracy pozaszkolnej, bowiem liczne go czekają obowiązki na wsi i miasteczku z natury jego stanowiska jako jednostki inteligentnej.

Społeczeństwo stawia wielkie wymagania i słusznie, bo jeżeli nie nauczyciel, ten licznie rozsiany po najdalszych zakątkach Rzeczypospolitej Polski inteligentny pracownik, to dalszy rozwój kultury zahamowałby się w biegu. To kierownik życia społecznego na prowincji, przy umiejętnem pokierowaniu i dobraniu ludzi do współpracy. Praca ta wymaga odpowiedniego przygotowania. Dlatego też dziś praca społeczna zarówno co do kierunku, zakresu

jak i metod ma już odpowiednią literaturę, i chcący pracować świadomie winien z literaturą tą się zapoznać. Lecz czeka nauczyciela nietylko praca pozaszkolna na terenie najbliższego otoczenia, ale i w innych dziedzinach pracy winien nauczyciel brać udział.

Często bardzo za pośrednictwem władz szkolnych, niekiedy zaś bezpośrednio, uczeni polscy, profesorowie zwracają się z kwestjonarjuszami, względnie ankietami dla sprawdzenia, zinwentaryzowania pewnych objektów, czy to w zakresie przyrody, architektury, słownictwa itp. Na różnych kursach zachęcają często do zbierania i dostarczania materjałów, lub też zajęcia się pewnemi zagadnieniami. Niekiedy zwracają się ze słowami, że cel danego odczytu lub wykładów uważałby za osiągnięty, gdyby choć jednego słuchacza (z pośród setki niekiedy) zjednał sobie do współpracy w gromadzeniu wiadomości, materjałów z danej specjalności. I tak kołaczą etnograf, antropolog, językoznawca, djalektolog i badacz stosunków społeczno-gospodarczych i przyrodnik itp. Nauczycielstwo słucha, chwilowo przejmuje się, nawet zapala, następnie rozjeżdza się i zapomina o tych gorących wezwaniach.

Kwestjonarjusze zaś w wielu wypadkach zwracane wypełnione niedbale, niedokładnie, niekiedy zupełnie niewypełnione. Czemu to przypisać?

Oto temu, że dostają się te kwestjonarjusze na grunt nieprzygotowany z braku zupełnego niezrozumienia przyjścia z pomocą pracy naukowej, a przeto tłumaczenia się brakiem czasu, obarczaniu nauczycielstwa różnemi sprawami itp.

Wprawdzie trudno wymagać, by nauczyciel odpowiedział rzeczowo zarówno na kwestjonarjusz o wyborze zawodu przez młodzież, jak o budownictwie w danej okolicy, zainteresował się gwarą albo opracował kwestjonarjusz o chrabąszczu itp. Istotnie w wielu wypadkach jest to niemożliwe, ale jak to pięknie brzmi u tych, którzy się bronią i służy im jako jeden z argumentów wogóle usunięcia się. Jednak świadomość, że się przychodzi z pomocą tym co pracują przez całe swe życie dla czystej wiedzy, dać winna tyle zadowolenia, że i trochę trudu opłaci to.

Wprawdzie stopień przygotowania odgrywa tu wielką rolę, bo z tem rodzi się większe zrozumienie i niekiedy zapał.

Dlatego też uczelnie, w których kształci się nasz nauczyciel, winny przedmioty postawić na takiej stopie, by uczeń zdobył metodę naukową do dalszej pracy nad sobą i by mógł się zabrać do samodzielnej pracy przez rozmiłowanie się w pewnej dziedzinie. Brak metody powoduje brak odwagi i brak zainteresowania, nieumiejętność mimo niekiedy najszczerszych chęci. Podanie metody pracy samodzielnej oto najgłówniejszy cel nauczania w szkołach szczególniej dających materjał na nauczycieli.

Z tak przygotowanym nauczycielem łatwiejszy może być kontakt ludzi, pracujących syntetycznie w dużych środowiskach, a którym materjał z całej Polski jest niezbędny i inną drogą dostać go nie sposób. Stąd też nauczyciel, będący z natury swej pracy przez czas dłuższy w pewnem środowisku, ma możność bliższego poznania, wsłuchania i zaobserwowania tych szczegółów, których bawiącemu chwilowo uczonemu trudno byłoby zdobyć.

Dlatego też skrupulatne wypełnianie ankiet i różnego rodzaju kwestjonarjuszy, może nawet ze stratą czasu, natomiast z pożytkiem dla samego siebie i dla tych wyższych celów dać dużo zadowolenia. Niekiedy przy opracowaniu danego zagadnienia tak się rozsmakuje, że przy nawiązaniu odpowiedniego kontaktu ze specjalistą, dalej pracuje na własną rękę w danej gałęzi.

Przykłady z życia ilustrują nam dokładnie, jak przy pewnem zainteresowaniu obok pracy zawodowej można pracować naukowo i być pomocnym nauce. Wymienimy tu dla przykładu ludzi, którzy przy zawodzie nauczycielskim umieli poświęcić czas swój umiłowanym przez siebie działom, a którzy rozpoczęli pracę swą od obserwacji na najbliższym terenie.

Słynny Jan Henryk Fabre, którego dzieło *Dziwy instynktu u owadów* jest prześliczną lekturą, a które znajduje się w wielu bibljotekach nauczycielskich, był nauczycielem (ur. 1827 r. zm. 1915). W 10 tomach *wspomnień entomologicznych* umieścił ogrom swych obserwacyj, zdumiewających każdego, kto się dotknie jego dzieła.

Niezmiernie ważne odkrycie z archeologji osady nawodne (palafitowe) na jeziorze Zurychskim w Szwajcarji, dokonane zostało w r. 1855 przez miejscowego nauczyciela ludowego[1]).

---

[1]) Patrz art. Fr. Bujak — *Praca naukowa na prowincji.* Wstęp ogólny w IV tomie *Nauka Polska* 1923, str. 89.

Maksymiljan Nowicki (1827—1890) badacz okazów ryb, zwierząt tatrzańskich i gorliwy twórca zbiorów zoologicznych, był długie lata nauczycielem na wsi we wschodniej Małopolsce, a potem nauczycielem szkoły średniej, nim w r. 1863 został profesorem zoologji w Uniwersytecie Jagiellońskim i członkiem Akademji Umiejętności[2]).

Oto kilka przykładów, że praca nauczycielska nie jest przeszkodą do pracy naukowej. Wprawdzie warunki bytowania na wsi, zdala od miasta, są niekiedy bardzo ciężkie, rozkład dnia trudny, bowiem nauka w szkole, poprawianie zeszytów, przygotowanie się do lekcji itp. zabierają wiele czasu, to jednak wiele jest chwil, które możnaby z pożytkiem dla nauki poświęcić.

Nikt nigdy nie wymaga, ażeby zajmować się naraz kilkoma działami nauki, lecz tyluż nas jest na prowincji, że tylko rozejrzeć się trzeba, dobrać lekturę odpowiednią do swoich zainteresowań, by móc choć w cząsteczce przyjść z pomocą nauce.

Z drugiej strony trzeba umieć obserwować, by uchwycić te istotne przejawy, o które nauce chodzi.

Wszak większość kadr nauczycielskich to ludzie prowincji, wsi, osad, miast i miasteczek, a więc ludzie, którzy część swego życia przepędzili na prowincji, a przeto lud jest im bliższy, łatwiej trafią, łatwiej zrozumieją, odczują, podchwycą. Dłuższe obcowanie z przyrodą danej okolicy, ludem we wszelkich ich przejawach daje wyjątkową sposobność do zaobserwowania i podpatrzenia całego szeregu szczegółów, których w laboratorjach przeprowadzić się nie da.

Chwilowy pobyt naukowca w danej okolicy i trudności podchwycenia przejawów względnie zdobycia zaufania, jeżeli objektem ma być człowiek, lub też niektóre obserwacje, wymagające dłuższego czasu, utrudniają chwilowemu przybyszowi zdobycia danych.

Wśród nauczycielstwa mamy całe zastępy jednostek, które przy pracy zawodowej poświęcały się pewnemu działowi, spokojną mrówczą pracą dawały przyczynki do znajomości kultury naszej lub też opracowania monograficzne.

Seweryn Udziela, znakomity etnograf i twórca Muzeum Etnograficznego na Wawelu, autor wielu prac specjalnych, długie lata był inspektorem szkolnym na prowincji. Z czasem otrzymał stanowisko to bliżej środowiska kultury i wiedzy w Podgórzu koło Krakowa, gdzie mógł w dalszym ciągu rozwijać swe zdolności i umiłowania.

---

[2]) Tamże str. 99.

Adam Chętnik, nauczyciel, opracowuje jako rodak Kurpie[3]).

Kobendza Roman jako nauczyciel określa szereg nieznanych roślin, zanim dostaje się do warsztatu pracy swej, ogrodu botanicznego przy uniwersytecie warszawskim.

Prof. Seweryn Dziubałtowski, karjerę botaniczną rozpoczyna jako nauczyciel. I tak szeregi osób dla przykładu wymienićby można. Wielu cichych pracowników z pożytkiem dla nauki do końca życia pracuje gdzieś na prowincji.

Jeżeli więc nie gruntowne naukowe opracowanie z uwzględnieniem literatury przedmiotu, co jest na prowincji w wielu wypadkach wprost niemożliwe, to za to zbieranie materjałów, chociażby surowych z zastosowaniem wskazówek przez metodę danego przedmiotu, może być cenne. I takich pracowników mamy szeregi. Dla przykładu tylko przebiegniemy niektóre dziedziny wiedzy, by przekonać się, w czem może być pomocny nauczyciel.

Każdy z nas posiada pewne upodobania, pewne zainteresowania specjalne, które niekiedy pchają go do pogłębienia i zastanawiania się w danym dziale.

Karol Darwin, znany uczony angielski, zabrał się do opracowania dwóch niewielkich kawałków ziemi pod względem florystycznym (odsyłamy do dzieła jego pt. *Autobiografja*[4]). Przecież Karol Darwin nie był w tym czasie uczonym botanikiem i cieszył się jak dziecko, że określił sam kilka traw, a w liście do znanego botanika pisze „Jeżeli zechczesz kiedy złapać jakiego początkującego i dać mu zakosztować botaniki, powiedz mu, ażeby sporządził pełny spis roślin z jakiego kawałka łąki lub lasu". Oto przykład wzbudzania zainteresowania. Niekiedy zainteresowanie to istnieje mimo pracy zawodowej o innym charakterze. Roman Kobendza był nauczycielem, kiedy określał nieznane gatunki roślin. (D.n.)

Sandomierz. W. S. Laskowski.

---

[3]) Poza artykułami o Kurpiach wydaje *Puszczę Kurpiowską, Chatę Kurpiowską, Kurpin* i tworzy Muzeum Kurpiowskie.

[4]) *Autobiografja* Karola Darwina — Warszawa 1891 str. 242 i 3.

Wobec bardzo znacznej objętości materjału, odnoszącego się do szkolnictwa miasta Poznania, nie mogliśmy tym razem uwzględnić wszystkich działów, które się zwykle składają na treść zeszytów. W następnym numerze natomiast poświęcimy więcej miejsca praktyce nauczycielskiej, t. j. lekcjom i uwagom dyskusyjnym. *Redakcja.*

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.

SPÓŁKA PEDAGOGICZNA, POZNAŃ.

Atlas do historji kultury i sztuki opr. Dr. Stefan Truchim. Przedmową zaopatrzył Dr. Marjan Gumowski, dyrektor Muzeum Wielkopolskiego. Poznań 1926.

Chcąc sobie stworzyć obraz o historji kultury i sztuki trzeba było dotąd posługiwać się z konieczności drogiemi podręcznikami zagranicznemi, w których jednakże wprost po macoszemu traktowano nasze zabytki rodzime z epok poszczególnych stylów i prądów, jakie w danych okresach dominowały w Europie. Aby więc udostępnić naszemu ogółowi zapoznanie się obrazowe z źródłami kultury i sztuki, z ich stopniowym rozwojem i wreszcie z dojściem ich do pełnego rozkwitu i przepychu, wydano wyżej wspomniany atlas. Jest to pierwszy tego rodzaju album, jaki się pojawia u nas w Polsce, a w którym dzięki staraniom autora uwzględniono również w wielkiej mierze cechy rozwoju kultury polskiej przez liczne reprodukcje naszych zabytków, udowadniając tem samem, iż wszystkie prądy, jakie się przewinęły przez ubiegłe stulecia, znalazły również odpowiednie i umiejętne zastosowanie w dziełach naszej sztuki.

Atlas ten przedstawia nam doskonale całą historję kultury i sztuki od jej zarania aż do czasów ostatnich. Przesuwają się tam przed naszemi oczyma masowo pomniki sztuki egipskiej i asyryjskiej, ze swojemi sławnemi piramidami i królewskim pałacem w Niniwie na czele oraz arcydzieła sztuki greckiej i rzymskiej o pięknym stylu klasycznym, dalej prowadzi nas poprzez monumentalne dzieła sztuki bizantyjskiej i arabskiej do spokojnych i wytwornych linij stylu romańskiego, następnie do strzelistego i zdobnego gotyku, poczem ukazuje nam powrót kultury do stylu klasycznego w epoce t. zw. renesansu, który przechodzi później do imponującego baroku — dalej poprzez style Ludwików francuskich do miłego i kokieteryjnego rokoka aż wreszcie zapoznaje nas z empirem z czasów Napoleona i ze stylem Stanisława Augusta z tych samych czasów.

Ze względu na wielką i odrębną wartość naukową, wzorowo i pięknie wydany ten atlas powinien się spotkać z ogólnem uznaniem, a przedewszystkiem w gronach nauczycielskich i w szkołach, gdzie doniosłe odda usługi.

O prawach i obowiązkach nauczycieli. Część I. Feliks Rankowski i Kazimierz Błaszczyński:

Książka zawiera Ustawę z dnia 1 lipca 1926 r. o stosunkach służbowych nauczycieli. (Dz. U. Rz. P. Nr. 92 poz. 530) Gdyby książka zawierała tylko samą wymienioną ustawę, nie byłaby konieczną, bo Ustawę samą znajdzie nauczyciel w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 13. Autorowie dali nauczycielom do ręki coś innego, a mianowicie podręcznik praktyczny, który objaśnia wszelkie zagadnienia w zawodzie nauczycielskim objęte Ustawą o stosunkach służbowych.

Na wstępie podają autorowie uzasadnienia Ustawy. (Druk Sejmowy Nr. 1374) Uzasadnienie zwraca uwagę na znaczenie nauczyciela jako wychowawcę przyszłych obywateli, dlatego też Ustawa jego prawa i obowiązki inaczej normuje, aniżeli urzędników w państwowej służbie cywilnej. Autorowie artykuł po artykule Ustawy objaśniają obszernemi wskazówkami z rozporządzeń ministerjalnych i materjałem z różnych dziedzin praktyki szkolnej. Przez te wskazania rozjaśniają niejeden zawiły artykuł i dają nauczycielowi wskazówki postępowania i zastosowania Ustawy w życiu osobistem i szkolnem.

W tych wszystkich sprawach będzie podręcznik dla nauczyciela najlepszym doradcą, a robi go do tego przydatnym i przejrzystość materjału i wskazówki na marginesie.

Dalszem wielkiem ułatwieniem w orjentowaniu się w przepisach Ustawy stanowi część książki, która prócz tez Najwyższego Trybunału Admin. odnoszących się do nauczyciela i jego stanowiska, mieści wykaz artykułów z podaniem strony, chronologiczny spis ustaw i rozporządzeń oraz skorowidz

rzeczowy. Należy się spodziewać, że nauczycielstwo w całej Rzeczypospolitej podręcznik *O prawach i obowiązkach nauczycieli* powita z uznaniem i zadowoleniem.

KSIĄŻNICA - ATLAS. LWÓW - WARSZAWA.

G. Erpianis: *Jędraszek w samochodzie.* 1927.

Polowania na słonie były i są jeszcze dla młodego wieku nietylko ulubioną lekturą, ale często i celem marzeń. I bohater powieści pod tym względem podobny jest do swych rówieśników. Marzy o wyprawach i przygodach. Ale w wieku samochodu nie tak już o to łatwo.

A przecież i teraz może się nastręczyć sposobność, jeśli jaki lord angielski ogłosi nagrodę za dostarczenie do jego ogrodu białego słonia. Ma wszystko białe, czemużby słonia białego nie mieć?

Inny lord wybrał się na tę wyprawę, oczywiście, samochodem, ale Jędraszkowi udało się porwać ten samochód, i nim właściciel dotarł do krainy słoni, Jędraszek już ze strzelbą na ramieniu wędrował po puszczy afrykańskiej. A dojechał zwyczajnie: samochodem do portu, okrętem do Afryki, tam znowu samochodem przez Transwal do puszczy. Samochód ukrył w lesie, bo przecież po dżungli rozbijać się autem trudno. — Szuka słonia — i trafia na Anglika, właściciela porwanego samochodu. Zaprzyjaźniają się i razem szukają białego słonia, ale właśnie białych słoni niema ani dla Jędraszka, ani dla Anglika, ani dla obu razem.

Przecież nagroda 100.000 złotych lirów warta trudu. Jędraszek postanawia słonia... pomalować. I podstęp udaje się. Z triumfem jedzie biały słoń do Europy; lord dumny, bo mu Jędraszek honor schwytania białego słonia odstąpił, a zatrzymał tylko pieniądze. Białego słonia wszyscy podziwiają, a uczeni spostrzegli, że słoń ten, starzejąc się nie siwieje, lecz ciemnieje.

Pogodne, pełne werwy, humoru i wesołości opowiadanie o prawdopodobnych choć dziwnych przygodach.

Walter Scott: *Kwintyn Durward* 1927.

Szlachetny, uczciwy i rycerski szkot jest bohaterem powieści. Losy zrządziły, że został łucznikiem króla francuskiego Ludwika XI, choć bynajmniej o tym zaszczycie nie marzył. Szukał wprawdzie służby w rzemiośle rycerskiem, ale o przewrotnym królu Francji tyle się nasłuchał, że wolałby gdzie indziej służby swe ofiarować, choć przy królu właśnie wuj jego się znajdował. Ale w porywie szlachetności targnął się na zbirów królewskich wieszających Cygana, został schwytany i z pod stryczka już ocalony przez Szkotów królewskich i swego wuja. Ale nietykalnym mógł się stać tylko jako łucznik królewski — i za namową wuja został.

Teraz rozpoczyna się romantyczny żywot. Miłość do pięknej nieznajomej, którą jest księżniczka, ocalenie króla na łowach, warta przy wieczerzy królewskiej z płonącym lontem przy muszkiecie, a później odwiezienie pięknej księżniczki i jej towarzyszki do Leodjum. Wierny sługa króla musi go zdradzić w drodze, by nie zdradzić swej uczciwości; księżniczka miała być bowiem z wiedzą króla porwana. Kwintyn zmienił marszrutę i szczęśliwie doprowadził Amelinę i Izabelę do Leodjum.

Tu — bunt mieszczan przeciwko biskupowi. A więc znowu ratuje Kwintyn księżniczkę, nowy szereg przygód — aż wreszcie po wielu rycerskich czynach stanie się godnym ręki księżniczki de Croye.

Interesująca, powabna, pełna uroku tajemniczości opowieść z romantycznych czasów średniowiecza.

A. Pisuliński: *Szlakiem słonia afrykańskiego.* Z ilustracjami. 1927.

Autor, Polak, który w pogoni za chlebem znalazł się w krainie słoni, opisuje tu swoją kilkumiesięczną wyprawę w głąb Afryki środkowej na wywczasy myśliwskie.

O podróżach i słoniach marzył od dziecka, ale tylko szczególny zbieg okoliczności pozwolił mu porzucić biurowe zajęcia w kraju i na wezwanie przyjaciela z lat dziecinnych powędrować do kraju kości słoniowej. Tam pod wyma-

rzonem niebem znowu musiał się wziąć do pracy zarobkowej, a marzeniom o polowaniu na słonie narazie dać spokój. Ale i na to przyszła kolej.

Autor jest zapalonym myśliwym; nie mamy mu przecież tego za złe, nie tępi zwierzyny z zawziętością, ma w sobie szlachetność sportowca i dlatego tak chętnie z nim czaimy się w dżungli. Tylko kilka miesięcy trwała wakacyjna wyprawa, ale wrażeń przywiózł z sobą autor do Polski na całe życie — i nam na długi czas ich w książce swej udziela.

INSTYTUT WYDAWNICZY BIBLJOTEKA POLSKA, WARSZAWA.

J. Chrząszczewska i J. Porazińska: *Mój Elementarz.* Wyd. II. 1927. Cena z kolorowemi obrazkami 2 zł, z czarnemi 1.40 zł.

Na *Mój Elementarz* złożyły się duże doświadczenie pedagogiczne p. J. Chrząszczewskiej i talent poetycki znanej chlubnie autorki miłych, pięknych utworów dla dzieci, p. J. Porazińskiej.

Elementarz ten, już na pierwszy rzut oka sprawiający miłe wrażenie swoją szatą zewnętrzną, znakomicie spełni swoje zadanie dzięki dobrej metodzie, opartej na uwzględnieniu psychiki dziecka. Gorliwie przestrzegana i umiejętnie przeprowadzona w książce zasada stopniowania trudności pozwala dziecku, korzystającemu z *Mojego Elementarza* posuwać się naprzód własnym wysiłkiem z nieznaczną tylko pomocą nauczyciela; humor wprowadzony do ćwiczeń i czytanek, stwarza atmosferę radosnej pracy, do której dziecko każdorazowo z przyjemnością wraca. W całej książce nie znajdzie uczeń zdania, słowa, które nie byłoby mu bliskie, któregoby nie zrozumiał.

W *Uwagach dla nauczających* (cena 50 gr) autorki podają 15 ćwiczeń wstępnych, które nauczyciel ma przerobić z dziećmi, zanim da im do ręki *Mój Elementarz.*

KSIĘGARNIA ŚW. WOJCIECHA POZNAŃ.

W Sikorski. *Kwadrant — Palant — Piłka latająca — Piłka koszykowa.* Zasady gier, przyjęte przez komisję zawodów międzyszkolnych Kuratorjum okręgu szkolnego poznańskiego. Str. 48. Cena zł. 0.90.

Autor, znany teoretyk i praktyk w dziedzinie gimnastyki i gier ruchowych, zebrał w tomiku tym najpopularniejsze wśród młodzieży naszej gry piłką, normując ich przepisy i wyjaśniając zasady na licznych rysunkach.

Ks. Dr. Z. Baranowski. *Służba Boża.* Podręcznik na klasę IV gimnazjalną. Opracowany według programu Ministerstwa W. R. i O. P. Poznań 1926. Cena zł. 2.50—.

Jak zaznacza w przedmowie autor, znany pisarz i katecheta, jego podręcznik przedstawia rozwój i znaczenie obrzędów kościelnych w związku z zasadami wiary chrześcijańskiej. Podręcznik ma formę prostą i zwięzłą. Składa się z sześciu części. Pierwsza krótka mówi o Bogu w Trójcy jedynym, druga o czci Bożej prywatnej, trzecia o czci Bożej publicznej, czwarta o łasce, piąta o sakramentach, ostatnia zaś o sakramentaljach.

Ze względu na przystępne opracowanie podręcznik zasługuje na jak najszersze zaprowadzenie w szkołach średnich.

ZAKŁADY WYDAWNICZE M. ARCTA, WARSZAWA.

Schuré Edward. *Od Sfinksa do Chrystusa.* Ewolucja boskości. Przekład Anny Leo Rose.

Od wszechwładnie panującego obecnie materjalizmu odbija jasnym promieniem książka Schurego. Ciekawe to dzieło oświetla wiele zagadnień ezoterycznych, które nurtują współczesnych intelektualistów. Autor w sposób jasny i przekonywujący przeprowadza ideę duchowego i boskiego powstania wszechświata, która na każdym pozostawi niezatarte wrażenie, wlewając w umysł spokój i zadowolenie z poetycznego i pięknego rozwiązania zagadki bytu. Schuré twierdzi, że walka sił bezwładu, niezgody i zniszczenia przeciw siłom postępu, harmonji i twórczości, trwająca od początku świata, będzie nieustanną i coraz bardziej zaciętą. Wierzy jednak w zwycięztwo sił dobrych i w przyszłe szczęście na ziemi. Filozofja Schurégo zamknięta jest w przepięknej formie literackiej. Styl książki barwny, żywy, porywający, oddany do-

skonale w polskim przekładzie, tak iż książkę tę czyta się z większym zainteresowaniem, niż niejedną powieść.

WYDAWNICTWO ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH, LWÓW.

Dr. Szymon Taub: *Spostrzeżenia nad Pogodą w szkołach powszechnych i średnich* (wskazówki praktyczne) 1926. 8°, str. 58.

Nowe programy nauki geografji dla szkół powszechnych i średnich nakładają na nauczyciela i młodzież obowiązek czynienia obserwacyj co do zachmurzenia nieba, usłonecznienia, opadów, wiatrów i kierunków, ciepłoty, ciśnienia powietrza, wilgotności itp. Celem ułatwienia tej pracy Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie ogłosiło drukiem wskazówki praktyczne, dotyczące spostrzeżeń nad pogodą, z wzorami dzienniczków, zestawień miesięcznych i rocznych, oraz wykresów, które wskazują, jak obliczać średnie i krańcowe wartości, ich częstość i obszerność wahań. Obok „Wskazówek" wydano na oddzielnych arkuszach osobne dzienniczki dla poszczególnych oddziałów szkół powszechnych i dla szkoły średniej. Te, przybite na ścianie klasy i stale wypełniane przez młodzież przy kontroli nauczyciela, umożliwiają obliczenia przeciętnych i zmuszają uczniów do ciągłych obserwacyj nad pogodą.

Nauczycielstwu nowa publikacja Zakładu Narodowego im. Ossolińskich oddać powinna cenne usługi i z tego powodu zasługuje też ona na jak najszersze rozpowszechnienie. Gdyby dzienniczki wypełniane były dokładnie i przechowywane z roku na rok, na ich podstawie możnaby z czasem stworzyć nawet poważny meteorologiczny podręcznik o niemałej wartości zarówno naukowej jak i gospodarczej. Taniość broszury dr. Tauba o charakterze niemal popularyzatorskim, oraz taniość poszczególnych arkuszy obserwacyjnych ułatwia ich nabycie każdej, nawet najskromniej uposażonej szkole.

Orkan W. *Warta.* Studja — Listy — Szkice. Str. 125, zł 3,—.

Są to sposobem feljetonowym pisane studja o Zakopanem i o brzegu polskim, o tych dwóch najpiękniejszych naszych skarbach krajobrazowych. A że pisał je znany, wytrawny pisarz polski, stąd ich wartość artystyczna nie pozbawiona jednak tła rzeczowego.

GEBETHNER I WOLFF WARSZAWA.

Ukazały się dalsze pięć tomów *Monografji Artystycznych:* tom VI Mieczysława Tretera *Konrad Krzyżanowski*; tom VII Władysława Tatarkiewicza *Aleksander Orłowski;* tom VIII Wacława Husarskiego *Karykatura w Polsce;* tom IX Mieczysława Sterlinga *Jan Stanisławski;* tom X Władysława Tatarkiewicza *Michał Płoński.* Podobnie jak poprzednio, każda monografja, prócz tekstu pióra doskonałych znawców przedmiotu, zawiera 32 reprodukcje, drukowane jednostronnie na pięknym, kredowym papierze. Są to dziełka przeznaczone dla szerokiego ogółu, o czem wymownie świadczy niska cena wydawnictwa. Czytelnik znajduje w nich życiorysy z jasną syntezą twórczości mistrzów dawnych i współczesnych, oraz zaznajamia się dokładnie z ich dziełami, które uczy się rozumieć. Nazwiska redaktora znanego historyka i muzeologa Dra Mieczysława Tretera i autorów monografji dają zupełną pewność, że stoją one na wysokości zadania i że, jak pisze jeden z recenzentów „staną się na pewno znane i rozchwytywane, na co w zupełności zasługują". (Cena każdego tomu zł 3,50).

KSIĘGARNIA POLSKA B. POŁONIECKIEGO, LWÓW.

Matkowski-Borkowska: *Słownik encyklopedyczny francusko-polski i polsko-francuski.* Tom pierwszy francusko-polski. Zeszyt I: A — alabastrite. 1927. 8. Str. 32 — 4 nlb.

Po słowniku Janusza, wydanym w roku 1870 a od dłuższego czasu wyczerpanego, nie ukazał się żaden słownik francuskiego i polskiego języka, oparty na podstawach naukowych. Słownik powyższy, owoc długoletniej pracy wybitnych fachowców, stosuje nowoczesne zasady leksykograficzne i uwzględnia potrzeby szerszej publiczności jako też szkół, sfer naukowych, handlowych itd.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu